67. Jahrgang
ISSN 0018-2974

HSW

# Das Hochschulwesen

## Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- „Bildung durch Wissenschaft“ als Qualität des Studiums
- Akademisierung der Musikhochschulen. Zur Entwicklung eines besonderen Hochschultyps
- Kompetenzförderung durch wissenschaftsjournalistisches Arbeiten – innovative Lehre und neue Prüfungsformen

UVW
UniversitätsVerlagWebler

6 | 2019
www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

## Herausgeber*innen

*Gustav-Wilhelm Bathke,* Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg
*Sabine Behrenbeck,* Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln
*Sylvia Heuchemer,* Prof. Dr., Technische Hochschule Köln
*Ludwig Huber* (†), Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
*Georg Krücken,* Prof. Dr. phil., Universität Kassel
*Klaus Palandt,* Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
*Uwe Schmidt,* Prof. Dr. phil., Universität Mainz
*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

## Herausgeber*innen-Beirat

*Christian Bode*, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
*Rüdiger vom Bruch*, Prof. em. Dr., Berlin
*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
*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., ehem. 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 Autor*innen

**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 erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Website:**

**www.universitaetsverlagwebler.de**

**Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.**

## 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

**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.

**Erscheinungsweise:** 6mal jährlich
**Satz:** UVW **Redaktionsschluss:** 31.01.2020

**Produkte des UniversitätsVerlagWebler** sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

**Bezugspreis:**
Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€
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.

67. 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

153

### Hochschulentwicklung/-politik

*Ludwig Huber*
**„Bildung durch Wissenschaft" als Qualität des Studiums** 154

*Martin Winter*
**Akademisierung der Musikhochschulen. Zur Entwicklung eines besonderen Hochschultyps** 160

### Hochschulforschung

*Andreas Hütig & Benedikt Schreiber*
**Kompetenzförderung durch wissenschaftsjournalistisches Arbeiten – innovative Lehre und neue Prüfungsformen** 171

### Rezensionen

*Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Friederike Schulze-Reichelt & Andreas Seidel*
**Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang**
*(Andreas Eimer & Jan Knauer)* 177

*Andreas Eimer, Jan Knauer, Isabelle Kremer, Tobias Nowak & Andrea Schröder*
**Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums**
*(Wilfried Schubarth)* 180

### Meldungen

182

### Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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


6|2019

## Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

# Die Ideen der Universität

## Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.

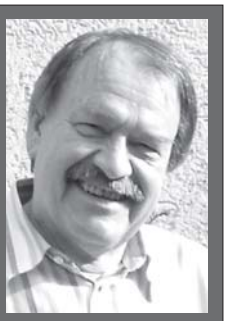
*Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,*
*39.70 Euro zzgl. Versand*

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

# Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

*Ludwig Huber*, bekannter Hochschulforscher, Bildungstheoretiker, Wissenschaftsdidaktiker – im Sommer 2019 verstorben – hat uns einen Artikel hinterlassen, den wir hier posthum veröffentlichen dürfen: **„Bildung durch Wissenschaft" als Qualität des Studiums**. Hier wird nochmal ein zentraler Wert des Studiums herausgearbeitet, der in Sonntagsreden noch als hoher Wert gepriesen, dann in der systematischen Verwirklichung im Alltag des Studiums kaum vorkommt – auch nicht als (z.T. einfach frei gehaltener) Raum, in dem Bildung sich entwickeln kann – groß genug, damit ihre Voraussetzung – Zeit, ja Muße zum Nachdenken Platz hat. Bildung zu erwerben ist ein Prozess, der weder in der Entwicklung von Curricula, noch von Modulen, noch in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen als Lernveranstaltungen vorkommt. Citizenship als ein wesentlicher Teil der Bildung wurde auch offiziell den Hochschulen zum Studienziel erklärt – und ist auch heute im Alltag seiner Umsetzung noch nicht angekommen.
Da „Bildungsfortschritte" anscheinend nicht oder nur schwer messbar sind, fehlen derartige Überlegungen auch in den gängigen Evaluationsansätzen für den Erfolg der Lehre und des Studiums. Bewertung findet dort statt – aber jede Bewertung (im Begriff schon enthalten) setzt eine Klärung des Wertes, also auch des Ziels, des Maßstabes voraus, um Genügen oder Ungenügen feststellen zu können. Für diese Prozesse kaum vorgesehene Zeit wird zum Bildungshindernis.
Mit dem Fehlen dieser Dimension wird aber ein zentrales Ziel des Studiums völlig ausgeblendet. Im Wert ungenügende Messzahlen können mahnen – ihr Fehlen in der Flut anderer, erfasster Größen kaum. Dann bedarf es solcher Artikel wie des vorliegenden, um den Fokus des Studiums im Bewusstsein der Beteiligten zurechtzurücken – um das Wesentliche anzumahnen. **Seite 154**

Obwohl sie im Hochschulsystem und in der Gesellschaft eine wertvolle Funktion erfüllen, kommen Kunst- und Musikhochschulen mit ihrer Entwicklung in der Hochschulforschung als Gegenstand kaum vor. Dabei verdienen sie mehr Aufmerksamkeit. Ein Aspekt, der spontan Interesse wecken sollte, ist der dortige Diskurs darüber, inwieweit Modelle und Schemata der gewohnten Wissenschaften auch auf Kunst- und Musik anwendbar sind und wie sie dort neue Erkenntnisse hervorbringen könnten. Der Begriff „Art & Science" und die damit verbundenen Studien und Überlegungen sind ein bekanntes Signal in dieser Entwicklung. Dieses Themenfeld als unbekanntes Gebiet näher zu betrachten, ist verlockend. *Martin Winter* hat nun in seinem Beitrag **Akademisierung der Musikhochschulen. Zur Entwicklung eines besonderen Hochschultyps** diese Fragen verfolgt, insbesondere, einen speziellen Aspekt auf dem Gebiet der „Akademisierung", nämlich der (vermeintlichen) Verwissenschaftlichung einer Institution. Inwieweit haben sich die Musikhochschulen in Richtung wissenschaftliche Hochschulen entwickelt. Das Thema bekommt aktuell auch deshalb besondere Relevanz, weil sich der Wissenschaftsrat derzeit mit der Frage der postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- und Musikhochschulen beschäftigt. **Seite 160**



*Wolff-Dietrich Webler*

Vielfach wird über die sinkende Fähigkeit der Studierenden zu eigener wissenschaftlicher Darstellung von Sachverhalten geklagt. Abgesehen davon, dass dies in weitem Umfang erwerbbar ist, wenn nur genügend Übungsmöglichkeiten curricular zur Verfügung gestellt wird, womit das Problem den für Lehr- und Lernumgebungen Verantwortlichen wieder auf die Füße fällt – hat die Darstellungsfähigkeit noch eine andere Seite. In Relation zu den Studierendenzahlen geht kaum jemand in die Wissenschaft. Aber in vielen anderen akademischen Berufen ist Kommunikation eine wichtige Fähigkeit – und die könnte im Rahmen des Transferauftrages von Hochschulen zwischen Alltagssprache und Wissenschafts(-fach-)sprache angesiedelt sein. Diese Sprachkompetenz spiegelt sich im Wissenschaftsjournalismus – also keineswegs beschränkt auf diejenigen, die selbst diesem Beruf nachgehen. Aber wie bekommen wir derartige Zusammenhänge lernförderlich in den Studienalltag? *Andreas Hütig* und *Benedikt Schreiber* haben in ihrem Artikel **Kompetenzförderung durch wissenschaftsjournalistisches Arbeiten – innovative Lehre und neue Prüfungsformen** praktische Wege zu diesem Ziel gezeigt. Ihnen wäre zu wünschen, dass sie den Weg in Lernzusammenhänge finden. **Seite 171**

Außerdem sei auf zwei Rezensionen aufmerksam gemacht, die neu erschienene Literatur in den Bereichen Studieneingangsphase und Studienziele (Employability) behandeln. **Seite 177**

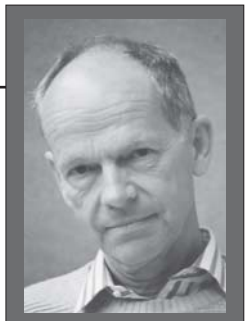
*W.-D. W.*

**Jahresverzeichnis 2019**

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2019** der Zeitschrift „Das Hochschulwesen" können Sie auf unserer Website als PDF herunterladen:
https://www.universitaetsverlagwebler.de/**jvz**

*Ludwig Huber*

# „Bildung durch Wissenschaft" als Qualität des Studiums[1]



*Ludwig Huber*

## 1. Vorbemerkung zum Thema

Viele Beiträge auf Tagungen kreisen um das Stichwort Qualität (Qualitätsentwicklung, -management, -sicherung usw.) der Hochschule in Forschung, Lehre, Dienstleistung, Verwaltung usw. Das reizt mich zu der Überlegung, worin eigentlich Qualität des Studiums sich zeigt und, weiterhin, ob es als eine besondere Qualität des Studiums betrachtet und angestrebt werden könnte, dass dieses (auch) Bildung ermöglicht.

Der mir ursprünglich zugedachte Titel „Curriculare Spannungen zwischen Bildung und Ausbildung" nimmt mit „Bildung und Ausbildung" ein „Dual" von ehrwürdigem Alter (vgl. Tenorth 2009, S. 175) zum Ausgangspunkt, aber er spricht wenigstens nicht von einer Dichotomie oder einem prinzipiellen Gegensatz, sondern nur von „Spannungen". Zu einem Gegensatz wurde dieses Dual erst ab Ende des 19. Jh.s stilisiert im Kampf der klassischen geisteswissenschaftlich-theoretisch geprägten Universität gegen Technikwissenschaften (und folglich gegen die Technischen Hochschulen), von Menschenbildung der Wenigen gegen die Berufsausbildung der Vielen, im 20 Jh. im Kampf der Gymnasien um Vorrang vor Real- und Berufsschulen. Heute dient der Gegensatz den Gegnern von „Bologna" als Waffe der Kritik und Abwehr dieser Reform a priori, die mit ihrer Orientierung auf *employability* die Bildung aus der Hochschule verabschiedet habe; meistens begründet sich diese Klage mit der „Verschulung" oder „Curricularisierung" des Studiums (vgl. Tenorth 2009, 2010b).

Andererseits wird unverdrossen über Bildung in der Universität, Bildung durch Wissenschaft, Akademische Allgemeinbildung o.ä. diskutiert und publiziert (vgl., nur aus den letzten Jahren zur Universität: u.a. Liesner/Sanders 2005; Spoun/Wunderlich 2005; Liessmann 2006; Schlüter/Strohschneider 2009; Wigger 2009; Tenorth 2010a, b; Nida-Rümelin 2013; Universitätskolleg 2013). Wozu der Begriff in der Diskussion über (Qualität der) Hochschule noch taugt, ist also zu prüfen – soweit das in einem so kurzen Beitrag überhaupt möglich ist.

## 2. Warum überhaupt noch von „Bildung" reden?

Es ist ja keineswegs selbstverständlich, dass und warum überhaupt und im besonderen bezogen auf die Hochschule noch mit dem Begriff Bildung gearbeitet werden soll. In den 60er und 70er Jahren ist er von links und rechts gleichermaßen verpönt worden. Von der Ideologiekritik, weil historisch zu sehr der bürgerlichen Klasse verhaftet, und von der sich empirisch wendenden Erziehungswissenschaft, weil zu uneindeutig und nicht zu operationalisieren; er schien und scheint immer wieder allzu offen für willkürliche Auslegungen (vgl. Tenorth 1997; Huber 2005). Die Bildungssemantik sei zu einem „semantischen Gefängnis" geworden, sagt Tenorth (2009, S. 173, G. Bollenbeck zitierend).

Die zahllosen Versuche, Bildung zu definieren, können hier nicht erörtert werden. Für den Zweck hier mag eine knappe Definition von von Hentig als Ausgangspunkt dienen:

> „'Bildung' ist eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur" (H. v. Hentig 1980, S. 108f.)

Sie enthält in nuce die wesentlichen Unterschiede zu den Begriffen, die sonst mit dem der „Bildung" konkurrieren, aber diesbezüglich hinter ihm zurückbleiben. (Das Folgende wiederholt, mit geringen Änderungen, einen Abschnitt aus Huber 2009.)

- Bildung ist zwar immer auch ein *Lernen*, und zwar nach der jetzt in der Lernforschung verbreiteten Unterscheidung, ein deep level learning (im Gegensatz zu bloßem surface level learning), aber nicht alles Lernen nennen wir Bildung. Es geht dabei auch nicht nur um formales *Lernen des Lernens*, sondern um Aneignung eines für das Subjekt bedeutsamen Stücks Welt in einem Prozess, durch den die ganze Person sich und auch ihren künftigen Umgang mit dieser Welt entwickelt (vgl. Koller 2005), und nicht nur um *Erwerb von Wissen*, sondern um das Verstehen und Verstanden-haben des Gewussten in seiner individuellen und allgemeinen Bedeutung.

[1] Dieser Aufsatz wird aus dem Nachlass von Ludwig Huber veröffentlicht, der im Mai 2019 verstorben ist. Der Text – ursprünglich ein Tagungsvortrag – lag dem Verlag druckfertig im Frühjahr 2014 für einen Sammelband vor, dessen Publikation aber nicht zustande kam. Wir möchten – mit Einverständnis seines Bruders – seine Überlegungen auf diese Weise doch noch veröffentlichen, sodass sich darauf bezogen werden kann.

- *Qualifikation* zielt auf die Verwendbarkeit der Person für bestimmte Zwecke. Selbstverständlich muss ein Hochschulstudium, das auch Berufsausbildung ist, Qualifikationen oder Kompetenzen vermitteln. Zur Frage steht aber, ob es sich im Erreichen von employability erschöpft. Kompetenzen stehen nicht a priori in Opposition zu Bildung – wie es in der gegenwärtigen Diskussion manchmal scheinen könnte – sondern können in der Entwicklung des Individuums Teil von ihr werden, wenn und soweit sie sich auf relevante „Errungenschaften“ der Kultur beziehen, auf eine vernünftige Entwicklung der Gesellschaft – etwa gegenüber den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ nach Klafki – orientiert und durch Reflexion der eigenen Erfahrungen gebunden sind (vgl. Gruschka 2013, S. 80).
- Diese Unterscheidung wiederholt sich, wenn man stattdessen von *Schlüsselqualifikationen* spricht: In dieser Gedankenfigur wird die Funktionalität der auszubildenden Fähigkeiten zur Multifunktionalität erweitert. Unzweifelhaft sind Schlüsselqualifikationen für Individuum und Gesellschaft gleichermaßen nützlich. Aber eine Beschränkung der Studienziele auf diese ist gesellschafts- und bildungstheoretisch problematisch. Sie zielen, wenn mehr dazu nicht gedacht und gesagt wird, nur auf die beliebig flexible und funktionalisierbare Arbeitskraft – sozusagen auf die „Verflüssigung des Humankapitals“. Mit „Bildung“ wird hingegen der Anspruch der Person anerkannt, als Subjekt angesprochen zu werden, das zu sich selbst kommen will und sich mit bestimmten Werten identifiziert. Schlüsselqualifikationen müssen, wie Sekundärtugenden gemäß der dazu vor 40 Jahren schon geführten Diskussion, an primäre Werte und Reflexion von Kontext und Folgen gebunden werden: Diese Reflexionsarbeit aber muss dann auch im Studium vorkommen; erst durch sie würden Schlüsselqualifikationen zu Elementen der Bildung.
- *Sozialisation* bedeutet den Prozess, gesellschaftlich handlungsfähig zu werden, und dies in einer durch die jeweilige Umwelt beeinflussten Form; die Hochschule im allgemeinen und die Fachkultur im besonderen hat daran mächtigen Anteil. Ein Prozess der Bildung ist oder wird dies nur, insofern er der Person bewusst, ggf. auch von ihr kritisch betrachtet und das sonst nur habitualisierte Verhalten begründet beibehalten oder verändert wird. Bildung bedeutet eben nachdenklich verarbeitete Erfahrung.
- *Persönlichkeitsentwicklung* bezeichnet, rein formal, nur den Gegensatz zu Formung oder Bestimmung der Person „von außen“. Dieselbe Differenz würde betont, wenn man dem Gedanken von Lenzen (1997) folgte und stattdessen von *Autopoiesis* spräche. Beide Begriffe erlauben ein rein individualistisches Missverständnis. „Bildung“ führt demgegenüber in der bildungstheoretischen Tradition die Norm der Mündigkeit mit sich: einer vernünftigen Selbstbestimmungsfähigkeit, die notwendig die Rücksicht auf die Mitmenschen und die Gestaltung vernünftiger Verhältnisse einschließt (vgl. Klafki 1986, S. 17). Bildung ist immer auch politische Bildung.

Als die spezifische Differenz von „Bildung“ gegenüber diesen anderen Zielbegriffen tritt also die in der Hentigschen Definition (s.o.) enthaltene Reflexivität hervor, das Nachdenken über, wie zu ergänzen ist, die Bedeutung (in jedem Sinne dieses Wortes) der in Auseinandersetzung mit der Umwelt gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse an sich, für einen selbst und für weiteres Handeln. Insofern ist eine spezifische *Qualität* von Lern- bzw. Entwicklungs*prozessen* und deren *Ergebnissen* in der Person gemeint, die mit jedem der anderen Begriffe offenbar nicht so gut erfasst ist.

In dieselbe Richtung weist, nur weiter entfaltet, die Definition von Messner (1998, S. 59): „Entsprechend ihrem aufklärerischen Kern besagt die Idee der Bildung, dass jeder Mensch nicht nur dazu fähig ist, sondern es sich schuldet, ein freies Wesen zu werden, das seine Vernunft zu gebrauchen und sich selbst zu bestimmen weiß. Dies nicht aus sich selbst, sondern dadurch, dass er in Wechselwirkung mit der außer ihm liegenden Welt und den in ihr vorfindbaren kulturellen Objektivationen seine Kräfte allseitig auszubilden und seine Individualität zu entwickeln vermag. Bildung enthält also den hohen Anspruch einer umfassenden Selbstentfaltung aller intellektuellen, ästhetischen, praktischen und sittlichen Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit Welt und Gesellschaft, um auf diese wiederum produktiv einwirken, d.h. sie verantwortlich mitgestalten zu können.“

Daraus lassen sich weitere Bestimmungen ableiten:

- Mit dem Begriff „Bildung“ wählen wir die Perspektive des lernenden Subjekts, das sich Lernzumutungen („Irritationen“) unter anderem durch Studium oder auch durch Jobs oder soziales Engagement, durch Praktika oder Reisen aussetzt oder ausgesetzt findet und daraus etwas für sich zu machen versucht. Also: Nicht ob ein Studium auf einen Beruf hinführt, insofern „ausbildet“, ist für Bildung wichtig, sondern *wie* es sich vollzieht.[2]
- Bildung ist notwendig Selbstbildung, nicht abschließbar. Wir beobachten, dass dieser Vorgang nicht erzwungen und nicht einem äußeren Zweck unterworfen werden kann, die sich bildende Person insofern unverfügbar ist, und postulieren, dass dieser Freiheit auch Raum zu eröffnen sei.
- Diese Tätigkeit kann man qualifizieren als „Aneignung“ – sich ein Stück Welt und zugleich eine Weise des Umgangs mit ihm so zu eigen machen oder sich „anzuverwandeln“, dass es Teil der Person wird und diese sich dadurch vielseitig entwickelt, in ihrem Bezug auf die

[2] „…the still unresolved question how to find the right balance between Training (‘Ausbildung’) and education (‘Bildung’), a question that is today more virulent than ever before. We think, that in our highly specialized world the need for general education must be an integral part of every mission statement and university program while, at the same time, care has to be taken to provide students with the disciplinary expertise the job market espects from them. These seemingly contradictory demands can only be met, reconciled and managed successfully by adopting an exemplary approach in teaching, i.e. by a type of specialization that never loses sight of its general implications (Olbertz 2013, S. 10)… The fulfillment… does ultimately not depend on the formal qualities of the course structure or the degrees, but on the convictions underlying them….The course structures have to provide room and time for their participants to think carefully, i.e. for something that used to be called ‚contemplation’, which is a form of reflection that allows insights through concentration.“ (ebd. S. 11)

Welt und in ihrem Selbstverständnis verändert (vgl. Messner 1998, S. 59; Koller 2005). Man kann viele Informationen schlucken oder Methoden oder Manieren drillen, ohne dass eine solche Integration geschieht, oder umgekehrt durch nur eine mächtige Lernerfahrung dazu kommen.

- Den kognitiven Aspekt dieser Integrationsleistung könnte man auch ausdrücken als: den Erfahrungen einen Sinn geben (für sich und für andere), gewiss nicht immer ausformuliert, aber doch so, dass man ihn bei Bedarf oder Infragestellung entbergen könnte. Bildung setzt solche Verarbeitung von Erfahrungen voraus. Sie ist jedenfalls in der humanistischen Tradition der deutschen Bildungstheorie nicht zu trennen von Reflexion als Vorgang und von Reflexivität der Person als Ergebnis dieses Vorgangs (s.o. Hentig und Messner 1998, S. 59).

Wer dem Gedankengang bis hierher gefolgt ist, mag vielleicht akzeptieren:
Bildung als Zielbegriff hat weiterhin seine Berechtigung. Aber gilt das auch für das Postulat „Bildung durch Wissenschaft"?

## 3. Ist „Bildung durch Wissenschaft" (noch) möglich?

Mit der Formel „Bildung durch Wissenschaft" wird unterstellt, dass Wissenschaft ein geeignetes Medium für solche Bildungsprozesse sei, oder konkreter: dass im wissenschaftlichen Studieren oder im Treiben von Wissenschaft, also Forschen, sich solche Selbstbildung vollziehen könne.
Diese Annahme wird von zwei Seiten her in Frage gestellt: (1) von der Entwicklung der modernen Wissenschaften her und (2) von der Funktion und Gestalt der modernen Hochschule her.

### 3.1 Wandel der Wissenschaft

Für die geistigen Väter der „Idee der Universität" zu Beginn des 19. Jahrhunderts war dieser Zusammenhang klar, wie auch Tenorth in seinen Beiträgen anlässlich von „200 Jahre Berliner Universität" noch einmal dargestellt hat (Tenorth 2010a): „Humboldt und Schleiermacher meinen wirklich Bildung durch Wissenschaft und durch Forschung in der Wissenschaft; sie schreiben also den Fachstudien im universitären Kontext selbst den Bildungseffekt zu". Er zitiert dazu aus Schleiermacher (1808/1956, S. 235) jene berühmte Stelle, die zugleich auch einer der Gründungssätze für das Forschende Lernen (als einen Weg zu Bildung durch Wissenschaft) ist:

> „Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen *auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, so dass es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten*, alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen, in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden, und eben *dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich heraus zu arbeiten, das ist das Geschäft der Universität*." Schleiermacher 1808/1957, S. 127f; Hervorhebungen Tenorth).

Es ist – erstaunlich genug – die Logik der wissenschaftlichen Arbeit selbst, die bildet, und die die Fähigkeit zur Relationierung dieser Arbeit, die Bildung durch Wissenschaft ausmacht, aber im Kern doch – modern gedacht – domänenspezifisch „auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will" (Tenorth 2010a, S. 21).
Dabei ist zu beachten: Wenn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als unabgeschlossene – selbst „treibt", nicht die, die man – als abgeschlossene – vermittelt bekommt (vgl. z.B. Schleiermacher 1808/ 1957). Humboldt bestimmt in diesem Sinne sowohl die Tätigkeit der Institution Universität (im Unterschied zur Schule) wie das Tun des einzelnen Studierenden:

> „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher ... Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um ..." (Humboldt 1809-10/1956, S. 377f., 379).

Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, „Staunen" und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen.
Nun wurden diese Überlegungen seinerzeit im Hinblick vor allem auf im weitesten Sinne philosophisch betriebene Wissenschaften als das Fundament der neuen Universität entwickelt: Philosophie, Geschichte, Philologien, „reine" Naturwissenschaften; schon das Studium für die alten Professionen (Theologie, Jura, Medizin) war dabei weniger im Blick. Ob sie in den modernen positivistischen Einzelwissenschaften überhaupt noch einen Anhaltspunkt finden, ob die heutigen hochspezialisierten empirischen Disziplinen, die von Humboldt noch nicht mitgedacht werden konnten, noch als „Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann", erlebt werden können, ist zweifelhaft. Gewiss befassen sie sich im alltäglichen Prozess nicht mehr von sich aus mit erkenntnistheoretischen oder ethischen Grundfragen. Aber gegen den Zweifel gilt: gerade deswegen wird ihre Reflexion zur Aufgabe.
Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann ist intensive aktive Auseinandersetzung damit verlangt, wie Wissenschaft betrieben, wie Erkenntnis gemacht wird (vgl. Brinckmann et al. 2002, S. 29; Brunkhorst 2002, S. 246).

Diese Auseinandersetzung ist zugleich zwar nicht der einzig mögliche, aber vermutlich der stärkste Anstoß zur Selbstreflexion, ohne die von Bildung nicht gesprochen werden kann.
Dieser *Reflexion* sind auch schon bei Humboldt drei Dimensionen vorgegeben: die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus, die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll. Eigenverantwortlichkeit und Sozialverantwortlichkeit gehören hier als Ziele zusammen (vgl. Euler 2005, S. 255, 263f.). Auf jeder der drei Dimensionen lassen sich Probleme der Interpretation und Reflexion auch unserer gegenwärtigen Wissenschaft abtragen. Benner (1990) zum Beispiel fügt Tradition und Gegenwart dieser Forderung nach Selbstreflexivität in einem Modell „der vier Ebenen einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft" zusammen:

- Vollzug der Erkenntnisgewinnung im Diskurs (Mitteilung, Auseinandersetzung, Verständigung);
- transzendentalphilosophische Reflexion der Begrenztheit der Geltungsansprüche wissenschaftlicher Aussagen;
- erkenntniskritische Reflexion ihres historisch-gesellschaftlichen Entstehungs- und Anwendungshorizontes; und
- Befragung der wissenschaftlichen Aussagen nach ihrem Sinn in der und für die Wirklichkeit in Reflexion auf den situativen Kontext des Umgangs mit ihnen.

Diese Reflexionen werden durch den modernen Wissenschaftsbetrieb weder überflüssig, noch unmöglich, im Gegenteil: nötig. Aber sie ergeben sich nicht von selbst im Vollzug der Forschung, kommen nicht beiläufig in der Lehre zustande: Sie brauchen Anlässe und Gelegenheiten – und Muße. An dieser Stelle kommt der zweite Einwand ins Spiel:

### 3.2 Wandel der Hochschule

Ermöglicht die gegenwärtige Organisation des Studiums noch Bildung durch Wissenschaft; erlaubt sie dergleichen überhaupt? Der Argumente dagegen gibt es, zumal nach der sog. Bologna-Reform, viele. Sie berufen sich vor allem auf die damit endgültig prävalente Funktion der Hochschule, für einen immer größeren Teil der Jugendlichen in erster Linie eine Berufsausbildung zu gewährleisten, auf eine entsprechend geänderte Rekrutierung der Studierenden, deren Ziele in eben diese Richtung gehen und deren Voraussetzungen viel zu heterogen und insgesamt zu wenig wissenschaftsnah seien, als dass man sie einem freien wissenschaftlichen Studium traditioneller Art überlassen könnte, und auf den ‚Massencharakter' dieses Lehrbetriebes, der bei den auf absehbare Zeiten schlechten Betreuungsrelationen strikte Strukturierungen notwendig mache. In einem radikalen Plädoyer dafür, die Universität endlich zu einem Gegenstand der Erziehungswissenschaft zu machen, hat jüngst Carola Groppe[3] herausgestellt, dass in der Bewältigung dieser Aufgaben die Hochschule zu Maßnahmen gekommen sei – strenge Curricula, regelmäßige Prüfungen bzw. Tests, obligatorische Beratungen und Betreuungen, Förderkurse und Trainings für die Studierenden, Erfolgskontrollen und -prämien für die Lehrenden, Aufwertung der Lehr- im Verhältnis zur Forschungsfunktion, Monitoring der institutionellen Prozesse usw. – die bei realistischer Sicht dazu zwängen, sie als eine pädagogische Einrichtung zu betrachten, die die Verantwortung für eine erfolgreiche Ausbildung ihrer Klientel mindestens zum Teil übernimmt und danach handelt. Angesichts dessen noch von „Bildung durch Wissenschaft" zu reden, die sich durch Teilnahme der Studierenden am Wissenschaftsprozess in eigener Verantwortung vollzöge, und die Universität dadurch von allen anderen Ausbildungsinstitutionen abgrenzen zu wollen, sei nur noch die Beschwörung alter Ideen durch eine – allmählich dahinschwindende – Alterskohorte von noch in der „alten Universität" sozialisierten Hochschullehrenden.
Diese Thesen hätten, wenn man ihnen zustimmte, weitreichende Folgen für die Theorie der Hochschule. Sie kann ich hier nicht diskutieren. Jedoch bliebe, selbst wenn man Universitäten als (Aus-)Bildungseinrichtungen behandelte wie die Schulen oder andere auch, die Forderung, darin Bildung zu ermöglichen, nicht weniger gültig, wie ebenfalls in den anderen Bildungseinrichtungen auch, und sie muss sich auch dann darauf beziehen, dass es auf dieser Stufe um Ausbildung in und mittels Wissenschaften geht. Die Analyse der realen Ausbildungsverhältnisse an der Hochschule zeigt allerdings, vor welchen Schwierigkeiten man dabei steht.

## 4. Wie diese Qualität des Studiums – Bildung – fördern?

Eine „Technologie" der Bildung gibt es nicht; die Unverfügbarkeit des Subjekts setzen ihr prinzipielle und die Komplexität der Prozesse pragmatische Grenzen.
Dennoch macht es, so sei behauptet, auch für die Lehre an der Hochschule einen Unterschied, ob man sich im genannten Sinne am Ziel „Bildung" orientiert. Trotz seiner Unterbestimmtheit gewinnt dieser Begriff eine „heuristische Funktion" für die uns gestellte Frage nach der Gestaltung des Studiums, und zwar (1) als Kriterium der Studienorganisation und (2) als Kriterium für die Qualität des Prozesses von Lehre und Studium.

### 4.1 Als Kriterium der *Studienorganisation*

Wenn diese Bildung sich nach der oben gegebenen Definition auf die ‚eigene Kultur' beziehen soll, dann ist das im Studium zunächst einmal, sozusagen im engsten von mehreren konzentrischen Kreisen, die eigene Fachkultur, diese im umfassenden Sinne, mit ihren Gegenständen, Denkweisen, Arbeitsformen, Sozialformen und Werten. Bildung ist nicht etwas, was nach oder neben dem Fach kommt und deswegen von den Fachkollegen getrost irgendwelchen zentralen Einrichtungen oder Veranstaltungen überlassen werden kann. Bildung durch Wissenschaft als Ziel hängt zu allererst davon ab, wieviel Nachdenklichkeit und allseitige Fähigkeitsentwicklung im Fachstudium selbst ermöglicht wird (s.o. und vgl. noch

[3] Auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (in Berlin, am 12.03.2014); noch nicht publiziert. Bei meinem Referat in Sylt konnte ich davon noch nichts wissen, erlaube mir aber für die Veröffentlichung jetzt diesen aktuellen Denkanstoß einzubeziehen.

einmal Tenorth 2010a). Einen wesentlichen Anstoß zur Erfahrung und Reflexion der spezifischen Prämissen, Kompetenzen und Grenzen des eigenen Faches können allerdings Konfrontationen mit der gesellschaftlichen Praxis (Praktika, Service Learning) und mit anderen Fächern (interdisziplinäre Veranstaltungen und Projekte) geben – *wenn* sie darauf angelegt werden. Es gilt also Situationen zu schaffen, in denen Verständigung zwischen den (verschiedenen) Individuen über gemeinsame Angelegenheiten, Austausch von individuellen Erfahrungen und spezialisiertem Wissen, Erklärung und Begründung von Urteilen bzw. Entscheidungen, Zusammenarbeit zur Problemlösung nötig ist.[4]

Noch einmal mit Tenorth (2010b, S. 132f.): Nach Sichtung und Verwerfung nicht mehr brauchbarer Programmatiken (Dual Bildung-Ausbildung; Beschwörung der Idee der Universität, Studium generale neben dem Fachstudium, Postulat der kritischen Universität)

> „würde ich nach wie vor die Herausforderung und eine Lösung in den zwei Dimensionen suchen, die den Ursprungsimpuls von Bildung durch Wissenschaft bestimmten: Wissenschaftsbegriff und Lebensform,... Mein Lösungsvorschlag... Unterscheidung zweier verschiedener Aufgaben: Es gilt, in der Bildung der Experten den Fachidioten ebenso zu verhindern wie den gesellschaftlich-kulturellen Ignoranten...
>
> Im Blick auf die Wissenschaft kann es dann nicht mehr um Einheit, Grund und letztbegründende Fundierung gehen, sondern nur noch um Transzendierung der Fachlichkeit. Wie im Ursprungsdiskurs bei Schleiermacher intendiert, wird und soll Bildung primär ermöglicht werden als Ergebnis der Arbeit im und am Fach und insofern auch als Leistung im Fach. Denn jenseits der Forschung kann die Disziplin / das Wissen / die Philosophie / die Struktur etc. nicht bezeichnet werden, die heute erneut die Stelle einnehmen könnte, die Fichte und Schelling der Philosophie oder der Philosophischen Fakultät insgesamt zugeschrieben haben. Aber das Fach und die Arbeit im Fach verlangen selbst nach Transzendierung, und insofern nach Bildung, denn die Expertise im Fach ist erst vollendet, wenn sie sich als Stufe ihrer eigenen Steigerung, paradox genug, in der Distanz gegenüber dem Fach vollendet, seine Grenzen kennt und die epistemischen und sozialen Bedingungen der Konstruktion reflektiert, die den Disziplinen erst ihre historische Gestalt geben (und eine andere als historische Gestalt haben Disziplinen nicht).
>
> Gegenüber dem eigenen Fach sollte man sich deshalb – wie man mit Rorty sagen könnte[5] – ironisch verhalten können, so, dass man dessen Vokabular beherrscht und sich des konstruktiven Charakters der eigenen Praxis bewusst wird und bleibt, also die Form der Methodenkompetenz erwirbt, die auch für die Entdeckung des Neuen notwendig ist. Vor allem in der Forschung wird man sich der Grenzen der eigenen Problemkonstruktion bewusst, die man sich in der eigenen Theorie eingehandelt hat, und durch Reflexion der eigenen Grenzen der Problemkonstitution kann die disziplinäre Verfestigung transzendiert werden, die in der – alltäglich notwendigen – disziplinären Verfassung des Wissens und der Forschung unvermeidlich ist. Spezialistische Forschung hebt deshalb in ihrer reflektierten Form die Folgen der Spezialisierung selbst auf – und insofern gilt: Wissenschaft bildet, und zwar durch Forschung. Aber natürlich: sie setzt erst Initiation voraus, die Einführung in eine spezifische Form der Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit, disziplinär gebunden, in der Problemfixierung eindeutig und damit auch lehr- und lernbar und bis zur Kritik steigerbar.
>
> Die Universität als Lebensform ist deshalb auch zuerst durch Forschung charakterisiert, durch die Praxis der Arbeit am Wissen, hier sind die spezifischen Bildungswirkungen von Wissenschaft zu erwarten. Erziehung... mit welch hehren Werten immer, scheint mir der Universität unangemessen, ein Rückfall in die Schule."

### 4.2 Als Kriterium für die *Qualität des Prozesses von Lehre und Studium*

Wer in allem Bemühen um Vermittlung notwendiger Qualifikationen doch auch Bildung ermöglichen will, wird

- den Anspruch des Subjekts auf Selbstbestimmung und Individualität berücksichtigen, damit auf die Ermöglichung von Distanz oder Kritik gegenüber den Vorgaben, auf Entwicklung von Interesse, auf möglichste Selbststeuerung oder Mitgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und auf Eröffnung individueller Lernwege und Arbeitsvorhaben achten;
- nach die ganze Person berührenden Lernsituationen, Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten und sie herausfordernden Aufgaben suchen;
- Vertiefung in einen Prozess, Verweilen bei der Sache, Forschendes Lernen, Nachdenken über die Erfahrung ermöglichen, insgesamt also: Muße einräumen.

Diese Maximen lassen sich durchaus in „Indikatoren" für Qualitätsentwicklung und -messung übersetzen:

- Sind Anlässe, Räume, Zeiten für Reflexion innerhalb der Module vorgesehen?
- Gibt es Module, in denen Interdisziplinarität praktiziert *und* thematisiert wird?
- Kann jeder Studierende Forschendes Lernen exemplarisch erleben – wenigstens einmal in seinem Studium?
- Gibt es Möglichkeiten für andere „high impact-activities" und deren gemeinsame Reflexion (politische Partizipation in der Hochschule, praxisbezogene Projekte, Feldstudien, service learning)?

[4] Vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 130 „Ziel kognitiver Bildung ist es, die Möglichkeiten der Verständigung zu erweitern, was bedeutet, die Begründungsketten bei Dissensen zu verlängern, um schließlich doch noch eine Verständigung zu ermöglichen und damit den partikularen Standpunkt so weit zu überwinden, dass interkulturelle Verständigung möglich ist. Die Fähigkeit zur Empathie, dazu, sich in die emotiven Zustände einer anderen Person hineinzuversetzen, ist dabei mindestens so wesentlich wie die Fähigkeit, sich differenziert auszudrücken. Die konkrete Erfahrung praktischer Konflikte und kultureller Differenzen ist dabei ausschlaggebend."

[5] Richard Rorty (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M., S. 133.

- Werden Lehrveranstaltungen für „Orientierungswissen" (Wissenschaftstheorie, Gesellschaftstheorie, Berufskontexte) angeboten (und „angerechnet")?
- Welche Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten stehen offen, um der Neugier nachzugehen (vgl. Nida-Rümelin 2013, S. 135: „Bildung speist sich aus Neugier") und Interessen zu verfolgen (vgl. Schiefele 1986, S. 159: „Wer kein Interesse hat, ist nicht gebildet") und Autonomie zu entwickeln und zu erfahren (vgl. Janke/Dickhäuser 2013 mit weiteren Argumenten dafür).

Und so fort .....

### 4.3 Und die „curricularen Spannungen"?

Studienelemente wie die eben genannten mit diesen Qualitäten haben es an sich, dass sie phasen- bzw. stellenweise „zweckungebunden" bzw. „ergebnisoffen" bleiben müssen, eben weil und damit Bildung als Selbstbildung zu anderen, auch höheren Zielen, führen kann, als von den Planern kontrollierbar. Studiengangsentwicklungen, die sich einem totalen *constructive alignment* (vgl. Biggs/Tang 2011) verpflichten oder strikt nur von definierten, möglicherweise zwischen Akteursgruppen ausgehandelten Zielen ausgehend alle weiteren Gestaltungen auf diese hinordnen (programme leadership-Modell, s. Jenert in Brinker/Tremp 2012), laufen Gefahr, diese Räume zu verschließen. Aber das würde nicht nur die Möglichkeit von Bildung einschränken, sondern wäre auch nicht im Sinne der Ausbildung – der Ausbildung von Hochqualifizierten nämlich, die selbstständig unterbestimmte Probleme bearbeiten können sollen. Die vor 40 Jahren schon diskutierte Spannung zwischen geschlossenen und offenen Curricula, unterrichtstechnologischen und situativen Ansätzen bleibt also virulent. Paradoxerweise müssten die Planer unter ihre Ziele zieloffenes Lernen aufnehmen und für dessen Möglichkeit Vorsorge treffen.

Berufsbezug und Studium der Wissenschaft sind kein Gegensatz, Bildung durch Wissenschaft und Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis schließen sich nicht aus; diese Dichotomomie ist obsolet (ausführlich dazu Huber 2009).

Die Möglichkeit von Bildung im Studium hängt nicht direkt von der formalen Zwecksetzung ab: Studiengänge, die angeblich zweckfrei, ohne Ansehen eines Berufes, in Inhalten und Formen nur und ganz aus der Wissenschaft heraus konstituiert werden, können völlig bildungsfeindlich sein (wenn ihnen die o.g. Qualitäten fehlen); Studiengänge, die erklärtermaßen der Ausbildung von Berufsfähigkeit dienen sollen, können sehr wohl Bildung ermöglichen, gerade durch die Beziehung von Theorie und Praxis (wenn sie die oben beschriebenen Qualitäten haben). Der Feind der Bildung ist nicht ein bestimmter Stoff, sondern die Stoffmenge.

**Literaturverzeichnis**


*Benner, D. (1990):* Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36 (4), S. 597-620.

*Biggs, J./Tang, C. (2011):* Teaching For Quality Learning At University: What the Student does (SRHE). 4th edition. Open Univ Press.

*Brinckmann, H. et al. (2002):* Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität. Wetzlar.

*Brinker, T./Tremp, P. (Hg.) (2012):* Einführung in die Studiengangentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 122. Bielefeld.

*Brunkhorst, H.(2002):* Die Universität der Demokratie. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 2, S. 237-247.

*Euler, D. (2005):* Forschendes Lernen. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt u.a., S. 253-272.

*Gruschka, A. (2013):* Bildung – Kompetenz. In: Asdonk, J./Kuhnen, S. U./Bornkessel, P. (Hg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster, S. 77-86.

*Hentig, H. v. (1980):* Die Krise des Abiturs – und eine Alternative. Stuttgart.

*Huber, L. (2005):* Training oder auch Reflexion? Zur notwendigen Rückbeziehung der Hochschuldidaktik auf Bildungstheorie. In: Craanen, M./Huber, L. (Hg.): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld, S. 43-57.

*Huber, L. (2009):* Berufsrelevante Qualifizierung u n d individuelle Selbstbildung?! Ist Bildung in „Bologna" (noch) möglich? – Anmerkungen zu einer Diskussion. In: Webler, W. D. (Hg.): Universitäten am Scheideweg?! Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung. Bielefeld, S. 199-215.

*Humboldt, W. v. (1964):* Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Werke (hg. von Flitner, A./Giel, K.). Bd. IV. Stuttgart, S. 255-266.

*Janke, S./Dickhäuser, O. (2013):* Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit im Bachelor-Studium. Zur Bedeutsamkeit von Autonomie in den neuen Studienstrukturen. In: Das Hochschulwesen, 61 (3), S. 102-109.

*Klafki, W. (1986):* Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (4), S. 455-476.

*Koller, H.-C. (2005):* Bildung (an) der Universität. In: Liesner, A./Sanders, O.: Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 79-100.

*Lenzen, D. (1997):* Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (6), S. 949-968.

*Messner, R. (1998):* Gymnasiale Bildung und Wissenschaft. In: Messner, R./Wicke, E./Bosse, D. (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim, S. 57-78.

*Liesner, A./Sanders, O. (Hg.) (2005):* Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld.

*Liessmann, K. P. (2006):* Theorie der Unbildung. Wien.

*Nida-Rümelin, J. (2013):* Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg.

*Olbertz, J.-H. (2013):* Preface. In: Henningsen, B./Schlaeger, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Humboldt's Model. The Future of Universities in the World of Research. Conference Report. Berlin, S. 9-13.

*Schiefele, H. (1986):* Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (2), S. 153-162.

*Schleiermacher, F. (1957):* Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). In: Pädagogische Schriften, hg. v. Weniger, E./Schultze, T., Bd. 2. Düsseldorf/München, S. 81-139.

*Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hg.) (2009):* Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin.

*Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.) (2005):* Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt.

*Tenorth, H.-E. (1997):* Bildung – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (6), S. 969-984.

*Tenorth, H.-E. (2009):* Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung. In: Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin, S. 173-182.

*Tenorth, H.-E. (2010a):* Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik, 1.

*Tenorth, H.-E. (2010b):* Was heißt Bildung in der Universität – oder: Transzendierung von Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: die hochschule, 1, S. 119-133.

*Universitätskolleg (Hg.) (2013):* Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Hamburg.

*Wigger, L. (Hg.) (2009):* Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn.


■ **Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber (†),** Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

*Martin Winter*

# Akademisierung der Musikhochschulen

## Zur Entwicklung eines besonderen Hochschultyps

*Martin Winter*

The article focuses on the development of a special type of higher education institution: the "Musikhochschulen". Like academies of arts, these are generally regarded as exotics in higher education; accordingly, these institutions are rather unexplored. This is not surprising, since not even one percent of the students in Germany are enrolled at one of the 24 "Musikhochschulen". Historically, most "Musikhochschulen" have emerged from conservatories. They have deliberately detached themselves from this designation and attach great importance to their significance as a higher education institution. The question is whether this development is actually associated with a process of academicization or scientificization.

Neben der Akademisierung von Ausbildungen und Berufen gibt es eine weitere Spielart der Akademisierung und diese betrifft die Institutionen der höheren Bildung bzw. der Hochschulbildung. Nun klingt es ein wenig widersinnig, wenn eine Akademisierung der Hochschulen erörtert werden soll. Eine Hochschule ist ja bereits eine akademische Einrichtung, könnte man einwenden. Aber der Status, das innere Gefüge, die Aufgaben sowie das Selbst- und Fremdverständnis einer Hochschule oder allgemeiner formuliert: einer Bildungseinrichtung ändern sich. Eine Hochschule kann sich folglich auch „akademisieren" oder „de-akademisieren". Dies soll im folgenden Beitrag am Beispiel der Musikhochschulen untersucht und erörtert werden.

Was soll in diesem Zusammenhang unter Akademisierung verstanden werden? Es kann sich dabei nicht „nur" um einen einfach festzustellenden quantitativen Zuwachs handeln, wie er beim Anstieg der Hochschulbildungsbeteiligung oder bei der Verlagerung von Ausbildungswegen an die Hochschulen gemessen werden könnte (vgl. Webler 2017). Vielmehr muss der Begriff der Akademisierung inhaltlich näher bestimmt werden.

Im institutionellen Kontext kann Akademisierung als „Verhochschulung" beschrieben werden.[1] Damit ist die Definitionsfrage allerdings nur verschoben. Denn: Was ist unter einer Hochschule zu verstehen? Schnell wird dabei deutlich: Es geht vorrangig um eine normative und weniger um eine empirische Definition, also um die Frage: Was soll eine Hochschule ausmachen?

Die Landeshochschulgesetze nennen keine Definition von Hochschule; sie bestimmen lediglich die konkreten Organisationen, die den Titel Hochschule tragen dürfen; sie definieren ihre Aufgaben und ihr inneres Gefüge.[2] So schreibt der Wissenschaftsrat (2010) in einem Grundsatzpapier zur Differenzierung der Hochschulen:

> „Eine verbindliche inhaltliche Definition der bundesweit vorhandenen Hochschultypen ‚Universität', ‚Fachhochschule' und ‚Kunsthochschule' existiert ebenso wenig wie ein materieller Hochschulbegriff. Die Landeshochschulgesetze greifen zum Auflistungsprinzip, um eine konkrete Einrichtung einem bestimmten Typus zuzuordnen, womit gesetzliche Aufgabenzuweisungen und davon abgeleitete strukturelle Vorgaben einhergehen." (Wissenschaftsrat 2010, S. 34)

Auflistungsprinzip heißt: Statt Hochschule abstrakt zu definieren, werden in den Gesetzestexten die einzelnen Universitäten, Fachhochschulen, Kunsthochschulen und sonstigen Hochschulen namentlich aufgelistet. Eine Hochschule ist demnach eine Einrichtung, die im Gesetz als Hochschule aufgeführt ist. Indem sie die Kernaufgabe der Hochschulen bestimmen, geben die Landeshochschulgesetze indes einen entscheidenden Hinweis, wozu Hochschulen eingerichtet worden sind: nämlich zur „Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung"[3]. Diese Aufgabenbestimmung ist ein wichtiger Baustein einer Hochschuldefinition, mehr aber auch nicht.

[1] An dieser Stelle ist sogleich eine wichtige begriffliche Klarstellung nötig: Im Hinblick auf die Musikhochschulen soll Akademisierung hier nicht als ein Zurück in die Zeit der Akademien bzw. Konservatorien verstanden werden.

[2] Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass es auch keine Diskussion innerhalb der Hochschulforschung gibt, wie eine Hochschule aus wissenschaftlicher Sicht zu definieren ist – als wüsste man selbstverständlich, was eine Hochschule ist und was nicht.

[3] So beispielsweise die Formulierung in § 2 Absatz 1 Hochschulrahmengesetz oder in Artikel 2 Absatz 1 des Bayerischen Hochschulgesetzes.

Der Wissenschaftsrat konstatiert das Fehlen einer Begriffsbestimmung, liefert jedoch selbst ebenfalls keine Definition; er stellt – so Sabine Behrenbeck (2018a und 2018b) in ihrer Analyse der Papiere des Wissenschaftsrats – die Aufgaben Forschung und Lehre ins Zentrum seiner Betrachtungen, wobei sich das Verhältnis von Forschung und Lehre zueinander als der Knackpunkt im Hochschulverständnis herausstellt. Entweder wird die Einheit von Forschung und Lehre beschworen oder es wird für eine Differenzierung der Studiengänge (z.B. in forschungs- oder anwendungsorientiert), des Personals oder der Einrichtungen argumentiert, die vorrangig mit Lehre oder mit Forschung betraut sind. Bei allen Differenzierungen – im Grunde dreht sich die Diskussion stets um das Leitbild der Universität, und zwar die Universität, wie sie von Humboldt gedacht war: als Forschungs- und Bildungseinrichtung, als fundamentale Institution der Wissenschaft. Die entscheidende Frage ist folglich, inwiefern von diesem Leitbild abgewichen wird bzw. werden soll.

Akademisierung im Sinne von „Verhochschulung" könnte demnach als Universitätswerdung und zweitens – damit eng zusammenhängend – als Verwissenschaftlichung interpretiert werden. Verwissenschaftlichung heißt: Es wird – zunehmend – geforscht sowie forschungsbasiert gelehrt. Ein hochschulpolitisch prominentes Fallbeispiel einer angestrebten Universitätswerdung bzw. Verwissenschaftlichung ist die Forderung nach dem Promotionsrecht für Fachhochschulen.[4] Doch nicht nur das Promotionsrecht, sondern auch die Einstellung von „Forschungsprofessuren" mit geringerem Lehrdeputat und damit mehr Zeit für Forschung, der Aufbau eines wissenschaftlichen Mittelbaus, die Umbenennung in Hochschule (statt Fachhochschule), die Selbstbezeichnung als „University of Applied Sciences" sind Hinweise einer Entdifferenzierung der Hochschultypen. Fachhochschulen übernehmen das Leitbild der Universität; letztendlich wollen sie zu Universitäten werden. Die für diesen Beitrag zentrale Frage ist nun, ob solche Bestrebungen auch im Bereich der Musikhochschulen vorzufinden sind, ob in diesem Sinne von einer Akademisierung der Musikhochschulen gesprochen werden kann.

## 1. Charakteristika von Musikhochschulen

Bevor die „akademische" Entwicklung oder Profilbildung der Musikhochschulen erörtert wird, ist die Frage zu klären, was eigentlich eine Musikhochschule ausmacht. Viele Musikhochschulen widmen sich auch der Pflege weiterer Künste, die auch Teil ihres Namens sind, wie z.B. die Hochschulen für Musik und Theater in Hamburg, Leipzig, München und Rostock (vgl. Jacob 2016, S. 2).[5] Da jedoch die Musik den Schwerpunkt bildet, nennen sie sich verallgemeinernd Musikhochschulen.[6]

Neben den Universitäten und den Fachhochschulen gelten die Kunsthochschulen als dritter Hochschultyp. Etwas verwirrend ist in diesem Zusammenhang der Sprachgebrauch: „Kunsthochschule" gilt eigentlich als Oberbegriff für alle Hochschulen für Bildende Künste und Gestaltung, Schauspiel, Tanz, Film und Musik.[7] Eine Musikhochschule ist demnach eine Kunsthochschule. Im Alltagssprachgebrauch werden in erster Linie die Hochschulen der Bildenden Künste Kunsthochschulen genannt. Einige dieser staatlichen Hochschulen für Bildende Künste tragen indes die Bezeichnung „Akademie" (Düsseldorf, Freiburg, Karlsruhe, München, Nürnberg, Stuttgart). Hingegen führt aktuell keine Musikhochschule in staatlicher Trägerschaft die traditionelle Bezeichnung „Konservatorium" (oder nennt sich Akademie[8]). Und schließlich ist als Oberbegriff für den dritten Hochschultyp auch der Ausdruck „Kunst- und Musikhochschulen" üblich (siehe auch das folgende Zitat des Wissenschaftsrats).

Zwar meint der Wissenschaftsrat in dem oben zitierten Papier zur Differenzierung der Hochschulen (2010, S. 35), dass „der Versuch einer inhaltlichen Bestimmung eines Hochschultyps" im Falle der Kunst- und Musikhochschulen gelingen würde, weil diese „sich über ihre Gegenstandbereiche" konstituieren würden und „deshalb als gelungenes Beispiel einer funktionalen Ausdifferenzierung beschrieben werden" könnten. So steht die Musik im Mittelpunkt der Musikhochschule. Jedoch ist damit nur der Gegenstandsbereich geklärt, mit dem sich die Hochschule beschäftigt, nicht aber die grundlegende Frage, auf welche Weise sich die Musikhochschule der Musik widmet.

Insgesamt gibt es derzeit in der Bundesrepublik Deutschland 24 eigenständige staatliche Musikhochschulen mit dem Status einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft.[9] In jedem Bundesland mit Ausnahme von Brandenburg und Sachsen-Anhalt ist mindestens eine Musikhochschule vorzufinden.[10] Obgleich keine vorherrschende Definition von Musikhochschulen vorliegt, lassen sich einige Charakteristika bestimmen, die insbesondere mit dem Gegenstand dieser Einrichtungen zusammenhängen (siehe auch Jacob 2016, S. 1-9; RKM 1990, 1993):

- Das Studium zielt in erster Linie auf die Ausbildung von professionellen Musiker*innen – ob für den Bühnenauftritt oder den Musikunterricht oder anderes; die Ausbildung von Laienmusiker*innen übernehmen vorwiegend die Musikschulen.

[4] Ältere Beispiele der Verhochschulung und damit Akademisierung von Bildungseinrichtungen ist die Institutionengeschichte der Ingenieur- und der Lehrerausbildung (vgl. Krüger 1982; Bartz 2017).

[5] Auch wenn einige dieser Hochschulen noch weitere Kunstarten anbieten, insbesondere im Bereich Darstellender Kunst (Tanz & Theater), steht jedoch die Musik bei allen im Zentrum. Ausnahmen sind die Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch in Berlin und die Palucca Hochschule für Tanz Dresden, die sich ganz der Schauspielkunst bzw. dem Tanz widmen.

[6] Wobei die offizielle Bezeichnung der einzelnen Einrichtungen jeweils „Hochschule für Musik" lautet. Eine Ausnahme bildet die „Musikhochschule Lübeck".

[7] Synonym für die Bezeichnung „Kunsthochschule" wird auch der Ausdruck „künstlerische Hochschule" verwendet.

[8] „Akademie für Tonkunst" hieß beispielsweise die Musikhochschule in München von 1892 bis 1998; im Jahr 1924 kam der Zusatz „Hochschule für Musik" hinzu.

[9] Drei dieser 24 Hochschulen beherbergen neben Musik auch Fächer wie Bildende Kunst oder Gestaltung: die Universität der Künste Berlin, die Hochschule der Künste Bremen und die Folkwang Universität der Künste in Essen. Trotz ihres breiteren Fächerspektrums werden sie auch den Musikhochschulen zugeordnet.

[10] In Rheinland-Pfalz ist die Musikhochschule Teil der Universität Mainz; in Bremen bilden die Kunst- und Musikhochschule eine gemeinsame Einrichtung: die Hochschule der Künste.

- Wenn die Musik zum Beruf werden soll, dann geht dies nur, wenn man schon als Kind, spätestens als Jugendlicher gelernt hat zu musizieren. Zum Studium an der Hochschule zugelassen wird deshalb nur nach einem umfangreichen Eignungsfeststellungsverfahren, in dem künstlerische und technisch-handwerkliche Kompetenzen abgeprüft werden. Die Aufnahmeprüfungen werden von jeder einzelnen Hochschule für ihren eigenen Bedarf durchgeführt, selbst wenn Bewerber*innen bereits an anderen Musikhochschulen studiert haben (RKM 1990, S. 35, 37). Das Abitur hingegen, soweit es überhaupt für die Aufnahme eines künstlerischen Studiengangs vorausgesetzt wird, ist „nicht von Bedeutung" (RKM 1990, S. 34).
- An Musikhochschulen werden spezielle Lehrformen praktiziert: der Einzel- und Kleingruppenunterricht in der Musikpraxis. Außerdem wird viel Zeit in das Selbststudium – sprich: das Üben am Instrument oder des Gesangs – investiert.
- Wie in der „alten" elitären Universität besteht eine enge Beziehung zwischen Professor*in und Student*in, bedingt auch durch den Einzelunterricht. Im diesem Meister-Schüler-Verhältnis ist der Meister der zentrale Bezugspunkt im Studium.
- Lediglich das Studium in den wissenschaftlichen Fächern, die einen vergleichsweise kleineren Teil des Curriculums der meisten Studierenden ausmachen, ähnelt es universitär praktizierten Lehrformen (insbesondere Seminare).
- Ein erheblicher Teil der Lehre wird durch Lehrbeauftragte realisiert, vornehmlich für selten gewählte Instrumente. Während Lehrbeauftragte an Universitäten nur ein ergänzendes, nicht konstitutives Lehrangebot abdecken, nehmen Lehrbeauftragte an Musikhochschulen zentrale Lehraufgaben wahr (Mrenes 2011, S. 169). Im Ergebnis ist der Lehrkörper der Musikhochschulen unterteilt in dauerhaft gut bezahlte auf der einen und prekär beschäftigte Lehrkräfte[11] auf der anderen Seite.
- Auch sonst ist die Zusammensetzung des Lehrpersonals an Musikhochschulen besonders: Neben den Professoren und Lehrbeauftragten gibt es – ähnlich wie bei den Fachhochschulen – kaum künstlerische Mitarbeitende oder Qualifikationsstellen, wie sie an den Universitäten zu finden sind.
- Die Lehrenden in den künstlerischen Fächern weisen eine spezifische (musikalische) Qualifikation auf: Zumeist haben sie als Solisten oder im Orchester Karriere gemacht. Eine wissenschaftliche Qualifikation, die mit einer Promotion ausgewiesen wird, ist nicht nötig.
- Die künstlerischen Professor*innen haben ein umfangreiches Lehrdeputat zu erfüllen, das vergleichbar ist mit dem der Fachhochschulprofessuren. Damit erhält die Lehre einen im Vergleich zur Universität hohen Stellenwert im Aufgabenspektrum der Musikhochschule. Nicht wenige Professor*innen sind allerdings nur in Teilzeit beschäftigt. Begründet wird dies mit der künstlerischen Tätigkeit außerhalb der Hochschule. Außerhochschulisches Konzertieren ist demnach nicht Teil des Berufs der Musikhochschullehrenden, sondern eine Nebentätigkeit.
- Der Musikhochschulsektor ist überschaubar; mit 22.525 Studierenden (im Wintersemester 2017/18) ist nicht einmal ein Prozent der Studierendenschaft in Deutschland an einer der 24 Musikhochschulen eingeschrieben – das entspricht der Studierendenzahl einer mittelgroßen Universität. Und die einzelnen Musikhochschulen sind – gemessen an ihren Studierendenzahlen – im Vergleich zu anderen Hochschulen mitgliederschwache Organisationen: Das Spektrum reicht von der Musikhochschule Lübeck mit 410 Studierenden bis zur Hochschule für Musik und Tanz Köln mit 1.498 Studierenden.[12]
- Wettbewerbssiege – von Studierenden gewonnene Preise – gelten als wichtiger Leistungsmaßstab und damit als essentiell für die Reputation der Hochschule. An entsprechend prominenter Stelle werden sie auf den Internetseiten der Musikhochschulen verkündet. Außerdem werden die Quantität und Qualität von Konzerten, die von der Musikhochschule veranstaltet werden, als Leistungsausweis der Musikhochschulen angesehen. Diese Art von „Third Mission" – im Sinne von Transfer in die Gesellschaft – hat für die Musikhochschulen eine große Bedeutung. Demgemäß spricht der (ehemalige) Vorsitzende der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen Martin Ullrich (2013, S. 188) von den Musikhochschulen als „Kulturträger ersten Ranges".

## 2. Hochschulstatus der Musikhochschulen

Wie lassen sich die Musikhochschulen in das Hochschulwesen einordnen? Historisch aufschlussreich für ihre institutionelle Verortung ist der – sehr kurze[13] – Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 26.09.1967 zum Status der Kunsthochschulen. Drei wesentliche Punkte können daraus entnommen werden:

- Erstens geht aus dem Beschluss hervor, dass die Aufgaben der Kunsthochschule in der Kunst und in der Vermittlung der Kunst – Musikerziehung bzw. -pädagogik sowie Schulmusik (Lehramt Musik) – gesehen werden, jedoch nicht in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kunst.
- Bemerkenswert ist zweitens, dass den Kunst- und Musikhochschulen bescheinigt wird, dass sie „einen untereinander vergleichbaren Entwicklungszustand erreicht" (KMK 1967, o.S.) haben. Mit „Entwicklungszustand" meint die KMK offenkundig Hochschulniveau.
- Drittens gelten Lehre & Kunst und Lehre & Forschung als gleichwertig:

  > „Die Lehre und die Fortentwicklung der Kunst durch Ausbildung künstlerischer Formen und Ausdrucksmittel sowie eine maßstabssetzende freie Kunstausübung stehen der Lehre und Forschung im geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich **gleichwertig gegenüber** [Hervorhebung MW]." (KMK 1967, o.S.)

[11] Sofern es sich nicht um anderweitig hauptamtlich beschäftigte Musiker*innen handelt, die ihren Lehrauftrag tatsächlich nebenberuflich ausfüllen.

[12] Von den insgesamt 2.844.978 Studierenden im Wintersemester 2017/18 an deutschen Hochschulen studieren 0,8 Prozent an den Musikhochschulen. Die im Text angegebenen Studierendenzahlen stammen vom Statistischen Bundesamt.

[13] Und daher ohne Seitenangabe.

Daraus lässt sich folgern, dass aus Sicht der KMK die Kunst- und Musikhochschulen gegenüber den wissenschaftlichen Hochschulen – und das sind die Universitäten, denn Fachhochschulen hat es 1967 noch nicht gegeben – gleichrangig sind. Die obige Formulierung vom vergleichbaren Entwicklungszustand mag erstaunen, sind insbesondere Musikhochschulen doch relativ junge Institutionen. Die erste große Gründungsphase fand in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts statt – rund 500 Jahre nach der ersten Gründungswelle der Universitäten in Deutschland. Sieben der heute 24 Musikhochschulen wurden damals aufgebaut, allein fünf davon in den 1840er und 1850er Jahren.[14] Die zweite Gründungswelle fand – rund hundert Jahre später – kurz nach dem Zweiten Weltkrieg statt; noch vor der Gründung der Bundesrepublik (1946-1948) wurden sechs Einrichtungen geschaffen[15], kurz danach (1950) nochmals drei.[16]

Tatsächlich als Hochschule bezeichnet wurde von den im 19. Jahrhundert aufgebauten Ausbildungsstätten allein die Berliner Einrichtung und zwar bereits in ihrem Gründungsjahr 1869, also genau vor 150 Jahren. Bis in die 1920er Jahre hinein war sie „das einzige Konservatorium im deutschsprachigen Raum, das sich Hochschule nennen durfte" (Schenk 2004, S. 12). Die Umbenennung der meisten Konservatorien zu Hochschulen fand in zwei Phasen statt, erstens in der Weimarer Republik[17] und zweitens in der (alten) Bundesrepublik[18], insbesondere in den 1970er Jahren – nach dem besagten KMK-Beschluss von 1967.

Zum (Kunst-)Hochschuldasein gehören laut dem KMK-Beschluss von 1967 die Akademische Selbstverwaltung, das Vorschlagsrecht der Hochschule bei Berufungsverfahren sowie die Besetzung der Fachvertretungen durch Hochschullehrende. Und schließlich: Was eine Kunsthochschule ist, werde – so die KMK – „durch Staatsakt" erklärt; der Staat definiert demnach, welche Einrichtung als Kunsthochschule anerkannt wird und welche nicht (siehe oben: Auflistungsprinzip). Generell ging in vielen Fällen mit der Übertragung der Trägerschaft der Konservatorien auf den Staat auch deren Umbenennung in eine Hochschule einher. Verstaatlichung und Verhochschulung hängen erkennbar zusammen.[19]

Ein paar Jahre später, ab dem Jahr 1974, öffnete sich dann auch die Westdeutsche Rektorenkonferenz WRK gegenüber den Fachhochschulen, den Kirchlichen, den Philosophisch-Theologischen Hochschulen, den Bundeswehrhochschulen sowie den Kunst- und Musikhochschulen. Mit diesem Schritt waren die Musikhochschulen im verbandsorganisierten Hochschulwesen der Bundesrepublik angekommen. Innerhalb der WRK bildeten die Musikhochschulen eine eigene Organisation: die Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen, kurz RKM. Nicht in die RKM aufgenommen worden sind die beiden teilautonomen Musikhochschulen in den Universitäten Mainz und Münster, da sie aus Sicht der RKM keine eigenständigen Einrichtungen, sondern lediglich Fakultäten bzw. Fachbereiche von Universitäten sind.[20] Zwar können diese universitätsintern relativ selbstständig agieren, nach außen – insbesondere gegenüber dem zuständigen Landesministerium – werden sie indes von ihrer Universitätsleitung vertreten.

Die von der KMK 1967 beschlossene Gleichwertigkeit von Wissenschaft und Kunst findet neun Jahre später Eingang in das erste Hochschulrahmengesetz von 1976, das Forschung und künstlerische Entwicklungsvorhaben gleichsetzt (z.B. in § 3 Abs. 2 und § 26 HRG) bzw. in einem Zusammenhang nennt (z.B. § 38 HRG). Im HRG wurden die Kunst- und Musikhochschulen formal in den gesetzlichen Hochschulbegriff einbezogen; der Rechtsstatus aller staatlichen Hochschulen wurde somit angeglichen (Hufen 1982, S. 43).

Der Verfassungsjurist Friedhelm Hufen bescheinigt im Jahr 2002 den Kunst- und Musikhochschulen, „in den vergangenen Jahrzehnten einen Prozeß der Profilbildung und einheitlichen Qualitätssicherung durchgemacht [zu haben, MW], der heute berechtigt, von einem gefestigten Hochschultyp zu sprechen, der für die Kunst das ist, was die wissenschaftlichen Hochschulen für die Wissenschaft sind" (Hufen 2002, S. 290). Dieser Hochschultyp sei gleichwertig mit den Universitäten, was sich u.a. an den Qualifizierungsmaßstäben bei der Berufung ihrer Professuren zeige (Hufen 2002, S. 291). Die Musikhochschulen haben demzufolge nicht nur Hochschul-, sondern auch Universitätsstatus. Diese Argumentation entspricht dem hochschulgesetzlichen Status der Kunst- und Musikhochschulen, die in den nach dem besagten KMK-Beschluss neu eingeführten Hochschulgesetzen den Universitäten und nicht – wie beispielsweise in der Schweiz – den Fachhochschulen – gleichgestellt wurden.

[14] Würzburg (1804 bzw. 1912), Leipzig (1843), Köln (1845), Dresden (1856), Stuttgart (1857), Berlin (1869) und München (1846 bzw. 1874). Nicht immer ist eindeutig, ob es sich bei der gegründeten Einrichtung tatsächlich um die spätere Hochschule oder doch um eine andere Vorgängereinrichtung handelt. Die Gründungsdaten wurden den Selbstbeschreibungen auf den Internetseiten der Musikhochschulen entnommen, ergänzt durch Wikipedia-Einträge der jeweiligen Musikhochschulen (Stand 07.10.2019). Siehe auch RKM (1993).

[15] Freiburg (1946), Trossingen (1946), Rostock (1946), Detmold (1947), Saarbrücken (1947) und Mainz (1948). Rostock ging zu DDR-Zeiten in der (Ost-)Berliner Hochschule auf und wurde 1994 wieder gegründet; Mainz wurde 1973 als ein Fachbereich in die dortige Universität integriert.

[16] Hamburg, Hannover und (Ost-)Berlin (als Hochschule der DDR, da die Berliner Musikhochschule zu West-Berlin gehörte).

[17] Stuttgart (1921), München (1924), Köln (1925), Karlsruhe (1929) und Weimar (1930).

[18] Hamburg (1950), Essen (1963), Saarbrücken (1971), Mannheim (1971), Trossingen (1971 bzw. 1975), Detmold (1972), Lübeck (1973 bzw. 1933), Würzburg (1973), Düsseldorf (1973 bzw. 1987), Hannover (1978) und Bremen (1979). Parallel dazu wurde in der DDR die neue (Ost-)Berliner Hochschule (1950) aufgebaut (seit 1964 Hochschule für Musik Hanns Eisler) und Dresden zur Hochschule umbenannt (1952).

[19] In diesem Kontext ist wohl auch die Entscheidung des Staates zu sehen, die Musikhochschulen als Ausbildungsstätten für das gymnasiale Lehramt für Musik zu bestimmen. Die Lehramtsausbildung diente denn auch „als juristisches Argument für die Anerkennung des vollen akademischen Hochschulstatus der Musikhochschulen" (Richter 1993, S. 23f.). Für die hierfür nötigen akademischen Weihen sorgten insbesondere die musikwissenschaftlichen Anteile des Studiums (Schmidt 2007). Das Schulmusikstudium habe wiederum, stellt Richter bereits vor rund einem Vierteljahrhundert fest, im Laufe seiner Entwicklung „auch immer mehr wissenschaftliche Fächer und Arbeitsweisen" in sich aufgenommen und damit den „erreichten wissenschaftlichen Status der Musikhochschulen" und „die für sie konstitutive Verbindung von künstlerischer und wissenschaftlicher Ausbildung" mit vorbereitet (Richter 1993, S. 24).

[20] Die im Laufe der letzten drei Jahrzehnte immer wieder gestellten Anträge auf Mitgliedschaft der Musikhochschule in der Universität Münster und der Hochschule für Musik in der Universität Mainz (vormals Fachbereich Musik der Universität Mainz) wurden stets von der RKM abgelehnt (Mrenes 2011, S. 178, 200).

Mit der Gründung der Fachhochschulen als eigenen Hochschultyp im Jahr 1968 war die Gleichstellung der Musikhochschulen mit Universitäten jedoch nicht so selbstverständlich, wie die Beschlusslage der KMK nahelegt: Für die Musikhochschulen galt es, so die RKM (2019) auf ihrer Internetseite, zwischen 1974/75 und 1989/90 im Zuge der neuen Kunsthochschulgesetzgebung der Länder „eine Absenkung von Musikhochschulen zu Fachhochschulen zu verhindern".[21]
Sichtbares Zeichen der Gleichrangigkeit mit Universitäten ist das Promotionsrecht (sowie an einigen Musikhochschulen auch das Habilitationsrecht). Laut RKM (Mrenes 2011, S. 27, 168) wurde es Anfang der 1980er-Jahre an den Musikhochschulen eingeführt. Es ist also „erst" ein paar Jahrzehnte her, dass die Musikhochschulen hinsichtlich ihrer akademischen Privilegien einen universitätsäquivalenten Status erreicht haben.
Die Musikhochschulen selbst legen Wert darauf, dass sie als „Hochschulen mit Universitätsrang" (RKM 2011, S. 19) gelten. So changiert das aktuelle Selbstverständnis der Musikhochschulen zwischen der Hervorhebung ihrer hochschultypischen Spezifika und der Betonung ihrer Gleichwertigkeit mit den Universitäten – einer Mischung aus Gleichwertigkeit und Andersartigkeit.[22] Ausdruck findet diese Doppelverortung auch in der Stellung der Musikhochschulen im Interessenverband der Hochschulleitungen, der Hochschulrektorenkonferenz HRK. Als „eigenständige Hochschulart mit Universitätsrang" haben die Musikhochschulen mit den anderen Kunsthochschulen zusammen eine eigene Mitgliedergruppe gebildet. Diese Mitgliedergruppe ist allerdings im Gegensatz zu den Universitäten und den Fachhochschulen mit keinem Sitz im Präsidium der HRK vertreten.[23]

## 3. Beispiele einer Universitätswerdung

Wenn die Kunst- und Musikhochschulen als Hochschulen mit Universitätsrang verstanden werden (sollen), dann kann als nächster Schritt die (Selbst-)Bezeichnung als Universität folgen. In dieser Namensänderung spiegelt sich ein organisationales Selbstverständnis wider, das die Universität zum Vorbild nimmt. Bei den im Folgenden beschriebenen Fällen ist die Initiative dazu aus der jeweiligen Hochschule selbst gekommen. So wurde 2001 die größte Kunsthochschule der Bundesrepublik umbenannt: Aus der Hochschule der Künste HdK wurde die Universität der Künste UdK Berlin.[24] Das für eine Universität konstitutive Privileg des Promotionsrechts hatte die UdK bereits zuvor erhalten.
Knapp ein Jahrzehnt später folgte die Folkwang Hochschule im Ruhrgebiet, die sich im April 2010 „Folkwang Universität der Künste" umbenannte. Hintergrund dieser Namensgebung war die Aufnahme der Fachrichtungen Gestaltung und Kommunikationsdesign (und einige Jahre zuvor: des Fachs Schauspiel) in die Hochschule für Musik, Theater und Tanz. Wie die UdK Berlin vereint die Folkwang Universität unter ihrem Dach ein breiteres Spektrum verschiedener Künste[25] – beide folgen damit dem Leitbild der universitas litterarum auf dem Gebiet der Künste, wenn man so will: der universitas artium. Insofern ist die „Universitätswerdung" nicht nur Ausdruck einer angestrebten Gleichrangigkeit mit den Universitäten, sondern auch Ausdruck einer umfangreichen Fächerpalette.
Nicht ihr Fächerspektrum erweitert hat hingegen die Brandenburger Filmhochschule, als sie im Jahr 2014 von der Hochschule für Film und Fernsehen zur Filmuniversität Babelsberg befördert wurde. Auch in diesem Fall hatte die Umbenennung in erster Linie symbolischen Charakter; nach außen dient sie der Verbesserung ihres Organisationsmarketings und nach innen der Aufwertung von Wissenschaftlichkeit. Denn mit dem neuen Namen ging der Anspruch einher, als Kunsthochschule die eigene Forschung auszubauen.[26] Dazu zählt auch die 2016 eingeführte Möglichkeit einer wissenschaftlich-künstlerischen Promotion, die aus einer wissenschaftlichen Arbeit und einem künstlerisch-praktischen Forschungsprojekt besteht.[27] Es geht um die Verschränkung von Kunst und Wissenschaft (dazu unten mehr). In diesem Fall ist die Universitätswerdung Ausdruck einer angestrebten Verwissenschaftlichung im Aufgabenprofil.
Obgleich als ein Ziel dieser Umbenennungen und der sie begleitenden Aktivitäten die Einheit von Kunst und Wissenschaft genannt wird, so drängt sich auch hier der Eindruck auf, dass die (forschende) Universität das dominierende Leitbild ist. Wenn dem tatsächlich so wäre, müsste dann nicht auch generell die Wissenschaft in der Selbstverortung der Kunst- und Musikhochschulen vor der Kunst rangieren?
Generell befindet sich die Musikhochschule in einem Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite wird im nationalen Kontext die hochschulrechtliche Gleichrangigkeit mit Universitäten hervorgehoben. Im internationalen Kontext legt sie zudem großen Wert auf ihre Bezeich-

[21] Die Musikhochschule in Lübeck trug von 1969 bis 1973 den Titel „Staatliche Fachhochschule für Musik". Sie ist heute denn auch die einzige Musikhochschule in Deutschland, die nicht „Hochschule für Musik", sondern „Musikhochschule" heißt. „Musikhochschule" wird auch der Fachbereich für Musik der Universität Münster genannt.

[22] So haben die Kunst- und Musikhochschulen in den Beratungen zu den Hochschulgesetzgebungen von Bund und Ländern in den 1970er und 1980er Jahren einerseits „absolute Gleichberechtigung" mit den „sogenannten wissenschaftlichen Hochschulen" (Jakoby 1990, S. 56) angestrebt und andererseits ihre „speziellen Belange" reklamiert (Jakoby 1990, S. 57).

[23] Das heißt nicht, dass Personen aus Musikhochschulleitungen nicht im Präsidium der HRK vertreten sein können – aber eben nicht aufgrund ihrer Zugehörigkeit an einer Kunsthochschule.

[24] Die erste musikausbildende Einrichtung in Deutschland mit der Bezeichnung „Hochschule" war im Übrigen Preußens staatliches Konservatorium: Die 1869 gegründete Königliche akademische Hochschule für Musik zu Berlin war eine der Vorgängereinrichtungen der Hochschule der Künste HdK. Namenstechnisch wurde mit der Umbenennung der HdK im Jahr 2001 zur Universität zum zweiten Mal eine Vorreiterrolle in Deutschland eingenommen.

[25] Allerdings sind im Gegensatz zur UdK Berlin die Malerei und die Bildhauerei nicht in der Folkwang Universität der Künste vertreten. Außerdem fand in Berlin die Zusammenführung von Musik und Bildender Kunst bereits rund ein Vierteljahrhundert vor der „Universitätswerdung" statt: 1975 fusionierten die Hochschule für Bildende Künste und die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst zur „Hochschule der Künste Berlin (HdK)".

[26] Das Promotionsrecht hat die Filmhochschule bereits seit 2001 und zwar in einem ihrer explizit wissenschaftlich ausgerichteten Bereiche: der Medienwissenschaft (siehe: https://www.filmuniversitaet.de/forschung-transfer/nachwuchsfoerderung/promotion/).

[27] Dazu gibt es eine eigene Promotionsordnung, die 2016 erlassen wurde. Siehe: https://www.filmuniversitaet.de/fileadmin/user_upload/pdfs/promotion/Promotionsordnung_wi-kue_Promotion.pdf

nung als Hochschule. Dies kommt beispielsweise im Namen des Europäischen Verbands der höheren Musikbildungseinrichtungen, dem AEC, zum Ausdruck: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et **Musikhochschulen** [deutsch, sic! Hervorhebung MW]. Auf der anderen Seite geht mit der Selbstbezeichnung und dem Selbstverständnis als „Hochschule für Musik" nicht unbedingt ein Bekenntnis zum konstitutiven Stellenwert von Wissenschaft und Forschung einher. Es ist vielmehr die Musik und die Ausbildung zur Musikerin bzw. zum Musiker, die den Kern der Identität der Institution Musikhochschule und des Selbstverständnisses ihrer Angehörigen ausmacht. Die Kunst ist die große Liebe; ihr gilt die Leidenschaft. Dies führt zu einer eigentümlichen Innen-Außen-Divergenz: Nach außen hin – gegenüber der Gesellschaft und der Politik – nimmt ist die Wissenschaftlichkeit der Musikhochschulen einen hohen Stellenwert ein; letztlich legitimiert sie die Existenz der Musikhochschule als (wissenschaftliche) Hochschule. Dagegen nach innen – gegenüber den Angehörigen der Musikhochschule – genießt die Musik Vorrang, mehr noch: sie bestimmt über Status und Anerkennung sowie In- und Exklusion von Organisationsmitgliedern.

## 4. Zum Verhältnis von Kunst und Wissenschaft

Letztlich geht es um die Frage, wie das Verhältnis von Kunst und Wissenschaft beschaffen ist bzw. sein soll. Dies ist für alle Kunsthochschulen eine wichtige Frage – und ganz besonders für die Musikhochschulen. Bemerkenswert ist, dass die Frage der „geistigen" Beschäftigung mit Musik jenseits des praktischen Musizierens zur Gründungsgeschichte der Musikhochschulen bzw. ihrer Vorgänger, den (höheren) Musikschulen, Konservatorien und Akademien, gehört (Sowa 1973; Schmidt 2007). So fungierten die Fächer Musikgeschichte und Musiktheorie als „Indikatoren für den Selbstentwurf der Musikhochschule als akademische Institution" (Schmidt 2007, S. 361). Geistige Beschäftigung heißt, kulturelle Bildung über den Tellerrand des praktischen Musizierens hinaus, zum Beispiel das Studium der Geschichte der Musik – und in neuerer Zeit: die wissenschaftliche Erkundung der Musik. Von Beginn an hat die Frage der kulturellen Bildung die Institutionalisierung der höheren Musikschulen beschäftigt und die Historie dieser Institution begleitet. Auch heute ist sie eine der Grundsatzfragen, wenn es um die Entwicklung der Musikhochschulen geht. Zur Diskussion stehen die Akademisierung bzw. die Verwissenschaftlichung der Musikhochschulen – zugespitzt gefragt: Wie hält es die Musikhochschule mit der Wissenschaft?

Ihr Status als Hochschulart steht folglich fest; wie verhält es sich nun mit der Wissenschaftlichkeit der Musikhochschulen? Was ist der eigene Anspruch und wie wird er in der Wirklichkeit umgesetzt? An dieser Stelle gerät das komplizierte Verhältnis von Kunst und Wissenschaft in den Blick. Als Ausgangspunkt der „neueren" Entwicklung kann wiederum der besagte KMK-Beschluss von 1967 angesehen werden. Seine Kernaussage zum Verhältnis von Kunst und Wissenschaft lautet (s.o.): Die Kunst ist genauso wertvoll wie die Wissenschaft, und aus diesem Grund gelten Kunsthochschulen und Universitäten als gleichrangig. Diese Argumentationslinie vertritt auch der Verfassungsrechtler Friedhelm Hufen. Er begründet die Gleichrangigkeit auch mit den gemeinsamen historischen Wurzeln von Kunst- und Wissenschaftsfreiheit:

> „Im Humboldt'schen Konzept der Gesamterziehung des Menschen spielte die Kunst eine der Wissenschaft ebenbürtige Rolle. Die Trennung der Institutionen [die einherging mit der Einrichtung von Konservatorien, MW] im 19. Jahrhundert war eher zufällig und beruhte auf einer verengten Sicht der Kant'schen Trennung von Erkenntnis und Empfinden, in der zeitweiligen Privatisierung und Individualisierung der künstlerischen Ausbildung sowie auf der von der Kunst zunächst nicht akzeptierten Standardisierung des Berechtigungswesens. Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert wurde der Akademiegedanke [der Plan zur Einrichtung von Akademien, MW] im Bereich der Kunst gleich hoch geachtet wie in der Wissenschaft." (Hufen 2002, S. 290)

Bereits in den Ursprüngen der Institution Universität gehörte die Musik – genauer: die Musiktheorie[28] und nicht die Musikpraxis – zum Fächerkanon der Artistenfakultät, aus der sich wiederum die Philosophische Fakultät herausbildete. Die sieben freien Künste – „septem artes liberales" – waren bereits im ausgehenden Mittelalter „feste und geachtete Bestandteile der Universitäten" (Hufen 2002, S. 290). Das Konzept stammt aus der Spätantike und wurde bis ins späte Mittelalter übernommen; im mittelalterlich-universitären Studium hatte die ars musica – als eine der vier mathematischen Künste (Quadrivium) der septem artes liberales – eine propädeutische Funktion.[29] Als sich ab Mitte des 18. Jahrhunderts die Philosophische Fakultät im Zeitalter der Aufklärung von den drei oberen Fakultäten – Theologie, Jurisprudenz, Medizin – emanzipierte, war die Musik (-theorie) aus dem Kanon der universitären Ausbildung herausgefallen. Mit der „'Verwissenschaftlichung' akademischer Lehrinhalte" ging die „'Entwissenschaftlichung' der Kunstausbildung" (Hufen 1982, S. 73) einher. Dennoch, hebt Hufen (2002, S. 290) hervor, hätten Kunst- und Musikhochschulen und wissenschaftliche Hochschulen „eine große gemeinsame Vergangenheit"; ihre institutionelle Trennung sei „eher zufällig und sachlich nicht zwingend" gewesen. Anzumerken ist, dass diese Argumentation doch eher auf die theoretische Beschäftigung mit Musik und weniger auf das praktische Musizieren zielt, das an den Musikhochschulen wie auch ihren Vorläufern, den Konservatorien, eine zentrale Position einnimmt.

[28] In der Musiktheorie stehen das Verstehen und die Analyse der Musik, ihrer Ordnung und Struktur im Fokus; insofern kann man sie auch als das theoretische Fundament praktischen Musizierens bezeichnen. Teilfächer sind u.a. die Tonsatz-, Harmonie- und Formenlehre.

[29] Die sieben freien Künste setzen sich zusammen aus dem Trivium (die drei sprachlichen Fächer Grammatik, Rhetorik sowie Dialektik bzw. Logik) und aus dem weiterführenden Quadrivium (die vier mathematischen Fächer Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik).

Hartmut Krüger – wie Friedhelm Hufen Rechtswissenschaftler – betont Anfang der 1980er Jahre eben diese starke Ausrichtung der Kunst- und Musikhochschulen an der Kunstausübung; aus seiner Sicht haben Kunst- und Musikhochschulen in erster Linie „die Aufgabe, den Studenten eine optimale Entfaltung ihrer künstlerischen und musikalischen Begabung zu ermöglichen" (Krüger 1982, S. 127). Dies schlage sich auch in der Zusammensetzung des Lehrpersonals nieder, hebt Krüger hervor:

> „Die überwiegende Zahl der Hochschullehrer an Kunst- und Musikhochschulen wird sich selber künstlerisch betätigen als ausübende Musiker, bildende Künstler, Komponisten oder darstellende Künstler." (Krüger 1982, S. 127)

Allerdings werde an Kunst- und Musikhochschulen auch Forschung betrieben – nicht in allen Fächern, wie an den wissenschaftlichen Hochschulen, sondern nur in Teilbereichen, die ebenso an Universitäten gelehrt werden (könnten):

> „An Kunst- und Musikhochschulen gibt es aber auch Hochschullehrer, die in Forschung und Lehre Fächer vertreten, die ebenso auch an wissenschaftlichen Hochschulen gelehrt werden oder gelehrt werden konnten. Zu denken ist etwa an Fächer wie Musikwissenschaft, Kunstgeschichte, Theaterwissenschaft, Musik- und Kunstpsychologie, Soziologie mit spezieller Ausrichtung." (Krüger 1982, S. 127)

Dies sei auch verfassungsrechtlich bedeutsam, erläutert Krüger:

> „Da diese Hochschullehrer auf Grund ihrer Qualifikation dem ‚materiellen Hochschullehrerbegriff' genügen und sie durch ihre Lehr- und Forschungstätigkeit ihre Hochschule prägen, so kann man die Kunst- und Musikhochschulen auch als **wissenschaftliche Hochschulen im weiteren Sinne** [Hervorhebung MW] bezeichnen. Für diese Hochschularten gilt Art. 5 Abs. 3 GG in seinem vollständigen Wortlaut: ‚Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung'. Für die Hochschullehrer an Kunst- und Musikhochschulen ist demnach je nach Betätigungsfeld entweder die Kunstfreiheit oder die Wissenschaftsfreiheit individuelles Grundrecht, für die Hochschulen als Institutionen entfalten beide Grundrechte die Wirkung, die die Wissenschaftsfreiheit für die wissenschaftlichen Hochschulen hat." (Krüger 1982, S. 127)

Auf der einen Seite steht die große Mehrheit der künstlerisch und auf der anderen Seite die Minderheit der wissenschaftlich Beschäftigten. Die einen können für sich die Kunst- und die anderen die Wissenschaftsfreiheit reklamieren. Unter dem Dach der Musikhochschule sind beide vereint, jedoch augenscheinlich verfassungsrechtlich voneinander separiert – entweder Kunst- oder Wissenschaftsfreiheit. Kunst und Wissenschaft gelten demzufolge als zwei verschiedene, voneinander getrennte Sphären.

Rund 30 Jahre danach spricht der Wissenschaftsrat (2010, S. 36) in seinen Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen von „institutionellen Verschränkungen" zwischen Kunst- und Musikhochschulen und Universitäten. So sei „die Ausübung des Promotions- und Habilitationsrechtes durch Teilbereiche" an den Kunst- und Musikhochschulen vielfach gängig wie auch „die Kombination von künstlerischen und wissenschaftlichen Studiengängen eine weit verbreitete Praxis" sei (Wissenschaftsrat 2010, S. 36). Im Studium an der Musikhochschule würden demnach Kunst und Wissenschaft miteinander verschränkt werden. Ob auch das an Musikhochschulen beschäftigte Personal beiden Sphären angehört bzw. angehören soll, bleibt offen.

Zwar beschreibt die Dualität von Wissenschaft und Kunst abstrakt das Funktionsspektrum der Institution Musikhochschule im Sinne von Erkennen und Erschaffen. Um allerdings deren Verhältnis genauer zu ergründen, muss das Fächerprofil der Musikhochschulen genauer in den Blick genommen werden. Dieses lässt sich als eine Triade aus Kunstausübung (Musikproduktion), Musikvermittlung (Musikerziehung & Lehramt für Musik) sowie Wissenschaften zur Musik beschreiben. Zur Kunst und Wissenschaft kommt als drittes Element die Musikvermittlung hinzu. Alle 24 Musikhochschulen in Deutschland weisen ein ähnliches triadisches Profil auf, und bei allen bildet die Kunstausübung den Kern ihrer Existenz. Folgerichtig macht das Musizieren den Großteil der Aktivitäten von Lehrenden und Studierenden aus. Hinsichtlich ihrer quantitativen Bedeutung steht die Vermittlung von Musik an zweiter Stelle. Denn eine wesentliche Aufgabe der Musikhochschulen ist es, Musiklehrende für die allgemeinbildenden Schulen (Lehramt Musik) wie auch für die Musikschulen auszubilden. Dazu gehören Fächer wie die Musikpädagogik, die Musikdidaktik sowie die Instrumental- und Gesangspädagogik. Diese (erziehungs-)wissenschaftlichen Fächer stützen sich zum Großteil auch auf praktische Phasen des Musizierens. Obgleich diese Fächer eigentlich auch zu den Wissenschaften gehören, die von der Musik ausgehen, werden sie jedoch nicht zur „Musikwissenschaft"[30] gezählt. Das Fach „Musikwissenschaft wiederum wird unterteilt wird in einen systematischen, einen historischen und einen kulturvergleichenden Zweig. Zur systematischen Musikwissenschaft zählen u.a. die musikbezogene Psychologie, Soziologie, Philosophie und Physiologie sowie die Akustik der Musik.

[30] Eigentlich müsste der Begriff im Plural geführt werden, denn es handelt sich ja um verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, die sich mit dem Gegenstand Musik beschäftigen. Das Selbstverständnis ist jedoch das einer Disziplin, wie dem Einführungstext von Dörte Schmidt (2017) zu entnehmen ist – und zwar einer jungen Disziplin: „Als eigenständige akademische Disziplin im modernen Sinne hat sich die Musikwissenschaft erst nach und nach in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etabliert – sie ist also eher ein junges ‚Fach'. Einerseits geschah dies im Kontext bürgerlicher Bildungsemanzipation über die Akademisierung der praktischen Musikerausbildung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts durch Konservatoriums- und Hochschulgründungen." (Schmidt 2017, S. 2) Die Musikwissenschaft ist allerdings nicht nur an Musikhochschulen, sondern auch an den Universitäten institutionalisiert worden, es handelt sich demnach um eine „doppelte akademische Verankerung der Musikwissenschaft" (Schmidt 2017, S. 3). Zur aktuellen Debatte um die Grundsatzfragen der Positionsbestimmung und akademischen Rechtfertigung der Musikwissenschaft siehe Nägele (2019).

Kunstausübung, Vermittlung und Wissenschaft – auf diesen drei Säulen steht die deutsche Musikhochschule. Unterschiede zwischen den Musikhochschulen gibt es in der Gewichtung, insbesondere im Stellenwert von Vermittlung und Wissenschaft. Zur ersten Orientierung könnte wieder ein Blick in die Landesgesetze helfen, und zwar in diejenigen, die ausschließlich die Kunsthochschulen betreffen und hier spezifische Regelungen vorsehen. Mittlerweile sind allerdings in fast allen Bundesländern die künstlerischen Hochschulen in die Landeshochschulgesetze mit einbezogen worden. Dort findet sich eine weitgehend standardisierte Formulierung, die die Hochschulen mit der Aufgabe der „Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung" betraut (siehe oben). Ein eigenständiges Hochschulgesetz für die Kunst- und Musik- bzw. die Musikhochschule gibt es „nur noch"[31] in Nordrhein-Westfalen (Kunsthochschulgesetz von 2008) und im Saarland (Musikhochschulgesetz von 2010). Während in NRW der Fokus auf die „Pflege der Künste" (§ 3 Absatz 1 KunstHG) gelegt wird, dient die Hochschule für Musik Saar „der Lehre, dem Studium, der auf Praxis und Theorie bezogenen Forschung sowie künstlerischen Entwicklungsvorhaben im Bereich der Musik" (§ 1 Absatz 1 MhG). Offenkundig wird in dem saarländischen Gesetz ein größerer Akzent auf Forschung gelegt. Wirkt sich diese gesetzliche Bestimmung auch tatsächlich auf eine – im Vergleich zu den Musikhochschulen in NRW – stärkere wissenschaftliche Profilierung der Hochschule für Musik Saar aus? Und wie könnte dies empirisch untersucht werden?

## 5. Dimensionen der Akademisierung

Die Akademisierung von Hochschulen zu definieren und darauf aufbauend zu „messen", ist ein schwieriges Unterfangen. Ein Näherungsversuch besteht darin, die Akademisierung an konkreten Phänomenen festzumachen und die verschiedenen Dimensionen der Verwissenschaftlichung herauszuarbeiten:

- Erstens lässt sich eine Akademisierung in den Selbstbeschreibungen und Positionspapieren der Hochschulen als wissenschaftliche Einrichtungen – sowie auch in ihrer Namensgebung – ablesen. Dazu wird in diesem Aufsatz ein erster Beitrag geleistet.
- Zweitens kann sich eine Akademisierung im Bereich Studium und Lehre zeigen – zum einen, wenn die Anteile der wissenschaftlichen Fächer im Musikstudium steigen, und zum anderen, wenn mehr wissenschaftlich ausgerichtete Studiengänge angeboten (und auch nachgefragt) werden.
- Drittens kann eine Akademisierung im Personalbereich erkennbar werden, wenn eine größere Zahl von Beschäftigten forschungsbasiert lehrt und auch forschend tätig ist, das heißt: Drittmittel einwirbt, publiziert oder – als „wissenschaftlicher Nachwuchs" – promoviert und habilitiert. Publikationen, Drittmittel(-projekte), Promotionen und Habilitation sind denn auch gängige Indikatoren für wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Hochschulen.
- Akademisierung kann sich – viertens – auch in den Organisationsstrukturen der Hochschule manifestieren. So könnte zusätzliches wissenschaftliches Personal zur Gründung von wissenschaftlichen Instituten in oder an der Hochschule führen.
- Und fünftens betrifft – ganz allgemein – die Akademisierung die inhaltliche Ausrichtung der Hochschulaktivitäten. Verwissenschaftlichung heißt also nicht nur „mehr Wissenschaft für die Musik" (das heißt insbesondere für die künstlerischen Belange der Musiker*innen) sowie „mehr Wissenschaft über die Musik", sondern könnte auch auf eine Entgrenzung der Sphären von Kunst und Wissenschaft hinauslaufen. So soll beispielsweise die von den Kunst- und Musikhochschulen prononcierte „Künstlerische Forschung" Wissenschaft und Kunst miteinander verbinden.

## 6. Positionsverschiebung

Auch wenn die Musikhochschulen bereits seit Jahrzehnten auf einer Stufe mit den Universitäten verortet werden, so gibt es – ähnlich wie bei den Fachhochschulen (vgl. Stock 2014, S. 32) – in den letzten Jahren gewisse Anzeichen einer tatsächlichen Annäherung an die Universitäten. So schreibt der Musikpädagoge Christoph Richter in dem 1993 von der RKM herausgegebenen Musikhochschulführer:

> „Das Gewicht und die Bedeutung der Wissenschaften an den Musikhochschulen haben in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Dies zeigt sich in der Zunahme wissenschaftlicher Forschung auf Gebieten, die speziell mit Fragen der künstlerischen Tätigkeiten zu tun haben, an der verstärkten Beteiligung am allgemeinen Wissenschaftsbetrieb und an der Erweiterung der Hochschulbibliotheken und ihrer Dienste." (Richter 1993, S. 52f.)

Der Rückblick auf die verschiedenen Dokumente zur Selbst- und Fremdverortung der Musikhochschulen legt die Schlussfolgerung nahe, dass sich die Musikhochschulen augenscheinlich in einem längerfristigen Entwicklungsprozess befinden, der ihr Aufgabenverständnis verändert. Noch in den 1960er Jahren wurde ein Forschungsauftrag an die Musikhochschulen als problematisch angesehen; Forschung sei in erster Linie an der Universität zu betreiben, zitiert Dörte Schmidt (2007, S. 397) aus einem Sitzungsprotokoll des kulturpolitischen Landtagsausschusses von Baden-Württemberg von 1963. Auch im Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1967 ist nicht von Forschung an den Kunsthochschulen die Rede, sondern ausschließlich von Kunst und Kunstausübung; der KMK ging es damals um die Gleichwertigkeit künstlerischer und wissenschaftlicher Hochschulen und nicht um eine Verwissenschaftlichung der Kunsthochschulen.
Mittlerweile ist offenbar der Wandel zur forschenden Musikhochschule hochschulpolitisch erwünscht, wie in den oben genannten Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2010 deutlich wird. Das Beratungsorgan der Bundes- und Landesregierungen weist den Kunst- und

[31] Über eigene Kunsthochschulgesetze verfügten außerdem Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg und Hessen (Hufen 1982, S. 40).

Musikhochschulen – bei all ihrer zu wahrenden Besonderheit[32] – den Weg in Richtung Wissenschaft:
„Strukturelle Hindernisse der Kunst- und Musikhochschulen bei der Weiterentwicklung ihres wissenschaftlichen Profils und Potentials sollten daher abgebaut werden, ohne die Eigenständigkeit des Hochschultyps in Frage zu stellen." (Wissenschaftsrat 2010, S. 36)[33]
Ist dieser „academic drift" (Stock 2014, S. 32) tatsächlich auch von den Musikhochschulen erwünscht – oder wird er eher – widerwillig oder gar missbilligend – als eine Abkehr von der Kunst und auf Kosten der Kunst betrachtet? Die Akademisierung berührt nicht nur das komplizierte Verhältnis von Kunst und Wissenschaft, sondern auch die Identität vieler lehrender Musiker*innen, deren Herz für die Musik und nicht für die Wissenschaft schlägt. Die Verwissenschaftlichung ihrer Hochschule könnte deshalb auch als Bedrohungsszenario wahrgenommen werden und demzufolge auf Kritik oder gar Widerstand stoßen. Grundsätzlich haben Künstler*innen und musikbezogene Professionelle divergierende Interessen und Sichtweisen, was nicht nur zu wechselseitigen Missverständnissen, sondern auch zu Akzeptanzproblemen und Konflikten führen kann. Abhängig vom eigenen beruflichen Selbstverständnis werden unterschiedliche Prioritäten hinsichtlich der Ausrichtung der Hochschule gesetzt. Dies wiederum berührt die Identität der Institution Musikhochschule zwischen künstlerischer Praxis und akademischem Beruf. Letztendlich ist es offenbar doch die Musik, die das organisationale Selbstverständnis der Hochschule bestimmt. So stellt Dörte Schmidt am Beispiel der Entwicklung der Stuttgarter Musikhochschule verallgemeinernd fest:

> „In der Geschichte der akademischen Musikausbildung stehen die theoretischen und wissenschaftlichen Fächer in der Regel im Schatten des ‚Eigentlichen': der Lehre von der Ausübung der Musik." (Schmidt 2007, S. 361)

Die Musikhochschulen „fühlen" sich demnach zwar auch der Wissenschaft, aber „eigentlich" zuallererst der Kunst verpflichtet. Dennoch hat sich die Interessenvertretung der Leitungen der Musikhochschulen, die RKM, im Laufe der Jahre immer stärker wissenschaftszugewandt positioniert. Noch in ihrem Thesenpapier vom 18. November 1999 wird zwar mit Verweis auf das Hochschulrahmengesetz lediglich die Pflege und Entwicklung der Künste als wesentliche Aufgabe der Musikhochschulen genannt. Nicht so eindeutig wird der Stellenwert der Forschung hervorgehoben. Forschung wird immerhin thematisiert, scheint jedoch der Kunst untergeordnet zu sein. So zeichnen sich die Musikhochschulen „durch die besondere Einheit von künstlerischer, musikpädagogischer und kunstwissenschaftlicher Ausbildung in Theorie und Praxis" aus. „Zentrum des Selbstverständnisses von Musikhochschulen ist die Einheit von Lehre und Forschung einerseits, andererseits die von Lehre und Kunstausübung **im Sinne der zentralen Aufgabe, Kunst entstehen zu lassen und vielfältig zu fördern**" (RKM 1999, o.S.) [Hervorhebung MW]. Auch wenn Forschung mit aufgezählt wird, steht hier doch die Kunst im Vordergrund. Entsprechend werden die künstlerische Ausbildung und die Ausbildung für musikpädagogische Berufe als die beiden unverzichtbaren Studienangebote einer Musikhochschule bezeichnet;[34] ein dezidiert wissenschaftliches Studium, wie es die Einheit von Lehre und Forschung eigentlich impliziert, gehört demnach nicht dazu.
Zwölf Jahre nach dem Thesenpapier von 1999 veröffentlicht die HRK ein neues Positionspapier der RKM (2011), das – wie der damalige Vorsitzende der RKM, Werner Heinrichs (2011a, S. 11), betont – nicht nur eine Überarbeitung des Papiers von 1999, sondern eine „grundlegende Neufassung" darstelle, die nötig gewesen sei, weil sich die Musikhochschulen „in den letzten Jahrzehnten nachhaltig verändert" hätten:

> „Die bisweilen etwas abgeschottet wirkenden Musikhochschulen aus der Gründungsphase der RKM mit der Mentalität von Konservatorien – der Name kann hier durchaus wörtlich verstanden werden – haben sich längst zu innovativen und auf neue Berufsprofile ausgerichteten Hochschulen mit internationaler Reputation entwickelt." (Heinrichs 2011a, S. 11)

Deutlich werden in dem Papier der RKM von 2011 die neu gesetzten Nuancen: Wissenschaft ist nun nicht mehr nur Beiwerk, sondern sie gilt als ein gleichwertiges Element im Dreiklang aus Lehre, Forschung und Kunst:[35]

> „Die deutschen Musikhochschulen sind staatliche Kunsthochschulen für die Lehre, Forschung und künstlerische Praxis in der Musik. Sie entwickeln und vermitteln musikwissenschaftliches und musiktheoretisches Wissen, lehren künstlerische und künstlerisch-pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten, forschen in wissenschaftlichen Disziplinen und in künstlerischen Entwicklungsvorhaben und begleiten die Studierenden beim Erwerb künstlerischer Praxis." (RKM 2011, S. 18f.)

Die Wissenschaftlichkeit im Selbstverständnis der Institution Musikhochschule ist demnach deutlich aufgewertet worden. Dennoch behält die Musik ihren zentralen Platz. Auch wenn die Forschung in dem Positionspapier der RKM in einem Atemzug mit der Lehre und der Kunst genannt wird, so sind die Musikhochschulen nach wie vor primär der Musik verpflichtet:

> „Musikhochschulen haben vielfältige Aufgaben und sie bereiten auf unterschiedliche Berufe vor.

[32] So lehnt der Wissenschaftsrat (2010, S. 36) „eine pauschale Umwandlung der Kunst- und Musikhochschulen in Universitäten und die mit ihr verbundene Entdifferenzierung des Hochschulsystems" ab.

[33] Bei aller Eindeutigkeit des Gegenstandsbereichs der Musikhochschulen ahnt der Wissenschaftsrat offenbar, dass es doch noch Klärungsbedarf geben könnte. So behält er sich vor, „zu gegebener Zeit eigene Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kunst- und Musikhochschulen vorzulegen" (Wissenschaftsrat 2010, S. 36).

[34] Wobei aus einer traditionellen Perspektive offenbar eine Hierarchie bzw. ein Prestigegefälle zwischen beiden besteht. So gilt die Musikvermittlung auch als Plan B im Falle des Scheiterns einer Karriere als Solo- oder Orchestermusiker*in.

[35] Vielleicht liegt es auch daran, dass dieses Positionspapier von einem Kulturwissenschaftler entworfen wurde, dem damaligen Vorsitzenden der RKM, Werner Heinrichs?

> Doch im Zentrum dieser Vielfalt steht die Musik als Kunst, der sich Lehrende und Studierende in künstlerisch-praktischer, pädagogischer oder forschender Form widmen." (RKM 2011, S. 23)

Mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung bilden Kunst, Forschung und Lehre die Eckpfeiler im Gesamtkonzept der Musikhochschulen:

> „Sie [die Musikhochschulen, MW] sind Einrichtungen des deutschen Hochschulsystems, die ungeachtet unterschiedlicher Schwerpunkte und fachlicher Ausrichtungen durch das besondere Verhältnis von künstlerischer, musikpädagogischer und musikwissenschaftlicher Ausbildung in Theorie und Praxis bestimmt sind. Dadurch entsprechen sie ihrer wesentlichen Aufgabe, im System der Disziplinen die Künste zu tradieren, zu pflegen, zu entwickeln und zu reflektieren. Durch ihre musik- und kunstwissenschaftliche Grundlagenforschung sind fast alle Musikhochschulen auch Träger des Promotions- und Habilitationsrechts und führen künstlerische Entwicklungsvorhaben als Form der künstlerischen Forschung durch. Zentrum des Selbstverständnisses von Musikhochschulen ist die Einheit von Lehre, Kunstausübung und Forschung." (RKM 2011, S. 19)

Die deutschen Musikhochschulen haben Universitätsrang, sind dennoch etwas anderes als Universitäten. Diese Besonderheit liegt darin, die Humboldt'sche Universitätsformel einer „Einheit von Forschung und Lehre" zu einer „Einheit von Kunst, Forschung und Lehre" erweitert zu haben. Was das für die Praxis der Musikhochschule heißt, wie dieser Anspruch jenseits eines Nebeneinanders insbesondere von Kunst und Forschung konkret umgesetzt werden kann, ist noch klärungsbedürftig. Als eine Brücke von der Kunst in die Wissenschaft und zurück – versteht sich beispielsweise die „Künstlerische Forschung", die beide Sphären miteinander verbinden möchte (vgl. Heinrich 2011b). Allerdings ist „artistic research" ein Konzept, dessen Wissenschaftlichkeit durchaus kontrovers diskutiert wird (vgl. Hofmann 2019; John-Willeke 2012; Lynen 2011).

## 7. Vorstellung und Wirklichkeit

Wie weit ist diese Idee von der Einheit von Kunst, Forschung und Lehre tatsächlich in den Musikhochschulen angekommen? Wie stark schlägt sich die Verwissenschaftlichung im Studienangebot sowie in der Personal- und Organisationsstruktur der Musikhochschulen nieder? Insbesondere der im Laufe der Jahrzehnte gewachsene Stellenwert der Musikvermittlung, der Musik- und Instrumentalpädagogik im Fächerkanon der Musikhochschulen scheint gewisse Verschiebungen mit sich zu bringen. Diese Verschiebungen sind insbesondere den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes für Absolvent*innen der Musikhochschulen geschuldet. Die Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen hat die Musikhochschulen nicht nur zur Zeit der Bologna-Studienreform begleitet, sondern wird auch aktuell geführt.[36] Eine Konsequenz daraus ist es, das Studienangebot nicht nur auf eine Karriere als Solist*in oder Orchestermusiker*in, sondern stärker auf den musikvermittelnden Sektor auszurichten. Eine Vermutung ist, dass insbesondere die Ausweitung der musikpädagogischen Studienangebote sowie eine allmähliche Pädagogisierung des Musikstudiums sich als Katalysator einer Akademisierung – sowohl der Institution Musikhochschule als auch der Absolvent*innen der Musikhochschulen – auswirken. Dies liegt wohl auch an der Entwicklung des Fachs, das sich auf dem Weg von der Musikerziehung zur Musikpädagogik verwissenschaftlicht hat (vgl. Kemmelmeyer 2012).

Zusammenfassend kann eine gewisse Tendenz in Richtung Akademisierung bzw. Verwissenschaftlichung der Musikhochschulen in ihrem institutionellen Selbstverständnis festgestellt werden. Zu überprüfen ist, ob sich dies auch im Personalbereich, im Studienangebot und im organisatorischen Aufbau und damit in den Aktivitäten der Hochschule tatsächlich niederschlägt. Als wichtige Treiber dieser Entwicklung fungieren offenbar die Hochschulleitungen. Über die Gründe können hier nur Mutmaßungen angestellt werden. Ist es eine generelle Affinität des Leitungspersonals zur Wissenschaft aufgrund ihrer persönlichen Bildungsbiografien?[37] Oder ist dies einer wahrgenommenen Dominanz der Wissenschaft gegenüber der Kunst – Stichwort Wissensgesellschaft – geschuldet?[38] Demnach würden sich die Musikhochschulen tatsächlich erst dann den Universitäten als ebenbürtig begreifen, wenn sie Forschung als konstitutive Aufgabe einer Hochschule begreifen und tatsächlich praktizieren. Generell ist diese Entwicklung hochschulpolitisch gewollt, wie die – eher nebenbei gefallenen – Aussagen des Wissenschaftsrats nahelegen. Die gesetzliche Basis dafür ist seit langem in den Landes-

36 Siehe beispielsweise den Beitrag von Heiner Gembris (2014).

37 So ist die überwiegende Mehrheit der 24 amtierenden Rektoren und Präsidentinnen der Musikhochschulen auch musiktheoretisch, musikwissenschaftlich oder musikpädagogisch ausgebildet und damit „akademisch sozialisiert"; ausschließlich Musiker*innen sind nur fünf Präsidenten (Stand 07.10.2019, Quelle: Internetauftritte der Musikhochschulen).

38 Welch geringe hochschulpolitische Bedeutung hingegen die Hochschulleitungen der Kunst und der Musik offenbar beimessen, geht indirekt aus einem Grundsatzdokument der Hochschulrektorenkonferenz von 2016 bzw. 2018 hervor. In dem 14-seitigen Papier „Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems" werden Kunst und Musik lediglich einmal kurz benannt und zwar im Abschnitt „Bewahrung und Entwicklung des kulturellen Erbes" (Senat der HRK 2018, S. 3). Zentralen Stellenwert nimmt hingegen die Wissenschaft ein, als deren „Organisationszentren" (Senat der HRK 2018, S. 1) sich die Hochschulen in Anlehnung an den Wissenschaftsrat (2013, S. 28) wähnen. In Analogie dazu zählen die Kunst- und Musikhochschulen demgegenüber nicht als Organisationszentren von Kunst und Musik; jedenfalls wird eine solche Forderung bzw. Feststellung nicht artikuliert. Eine Erklärung, warum die Anliegen der Kunst- und Musikhochschulen im Kreis der HRK so wenig Berücksichtigung finden, könnte ihr geringes Gewicht im organisierten Hochschulwesen hinsichtlich ihrer Personal- und Finanzausstattung sowie Studierendenzahlen sein. Eine andere Erklärung wäre das vermeintliche Prestigegefälle von der Wissenschaft zur Kunst, das in erster Linie ökonomisch begründet ist. Hochschulpolitisch besitzt die Förderung der Wissenschaft für den Fortschritt der Wissensgesellschaft wohl deshalb Vorrang vor der Förderung von Kunst und Kultur, weil gesellschaftliche Wohlfahrt und Entwicklung in erster Linie über wirtschaftlichen Nutzen und Erfolg definiert werden, die wiederum über technologische Innovationen und nicht über kulturelle oder künstlerische Errungenschaften herbeigeführt werden.

hochschulgesetzen gelegt, die in einem Satz die Pflege von Wissenschaft und Kunst als Aufgabe der Hochschulen benennen.

**Literaturverzeichnis[39]**


*Bartz, O. (2017):* Akademisierung vor einem halben Jahrhundert – Ein Rückblick auf die Hochschulexpansionsplanungen Mitte der 1960er Jahre. In: Webler, W.-D. (Hg.): Leiden Sie unter Überakademisierung? Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"? – Oder ein Drittes? Bielefeld, S. 111-120.

*Behrenbeck, S. (2018a):* „Wat is'n Dampfmaschin'?" Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert - Teil I. In: Das Hochschulwesen, 66 (3+4), S. 82-90.

*Behrenbeck, S. (2018b):* „Wat is'n Dampfmaschin'?" Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert - Teil II. In: Das Hochschulwesen, 66 (5+6), S. 127-133.

*Gembris, H. (2014):* Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung. Vortrag zur Zukunftskonferenz Musikhochschulen, Mannheim, 15.02.2014. URL: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Hochschulen/Zukunftskonferenz_Musikhochschulen/Zukunftskonferenz_1_Vortrag_Gembris.pdf

*Heinrichs, W. (2011a):* Einleitung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Die deutschen Musikhochschulen – Positionen und Dokumente. Bonn, S. 9-16.

*Heinrichs, W. (2011b):* Künstlerische Entwicklungsvorhaben / Künstlerische Forschung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Die deutschen Musikhochschulen – Positionen und Dokumente. Bonn, S. 111-123.

*Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2011):* Die deutschen Musikhochschulen – Positionen und Dokumente. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2011. URL: http://www.miz.org/dokumente/BA_029_Hochschulrektorenkonferenz_Musikhochschulen_an_der_Schwelle_des_21.Jahrhunderts_2011.pdf

*Hofmann, D. (2019):* Künstlerische Promotion – Schimäre oder Fortschritt? Ouvertüre zum Symposium. In: van Dyck-Hemming, A./Hemming, J. (Hg.): Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung in Kassel 2017. Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden, S. 211-214.

*Hufen, F. (1982):* Die Freiheit der Kunst in staatlichen Institutionen. Dargestellt am Beispiel der Kunst- und Musikhochschulen. Baden-Baden.

*Hufen, F. (2002):* Frei, schöpferisch und leistungsorientiert. Zum Status der Kunst- und Musikhochschulen. In: Forschung und Lehre, 9 (6), S. 290-294.

*Jacob, A. K. (2016):* Qualitätsentwicklung an Musikhochschulen – ein Problemaufriss. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin, D 5.12.

*Jacob, A. K. (2009):* Musikhochschule und Studienreform: Besonderheiten und Probleme. In: die hochschule, 18 (2), S. 59-70.

*Jakoby, R. (1990):* Zum Selbstverständnis der Musikhochschulen. In: RKM (Hg.), S. 55-63.

*John-Willeke, B. (2012):* Zur Einführung eines "Dr. mus." – Gibt es sinnvolle Parallelen der künstlerischen Fächer zum klassischen Doktorgrad der alten Fakultäten? Speyer: Speyerer Arbeitsheft 210. URL: https://www.uni-speyer.de/files/de/Forschung/Publikationen/Arbeitshefte/Arbeitsheft210-John-Willeke.pdf

*Kemmelmeyer, K.-J. (2012):* Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland. Vortrag zur Veröffentlichung im Kongressbericht der Third Session of the Academic Council on History of Music Education October 2012. Yaroslav The Wise State University of Novgorod, Russia. URL: http://www.prof-kemmelmeyer.de/docs/geschichte-Musikpaedagogik-1945-93-Entstehung-ifmpf-KJK-2012.pdf

*Krüger, H. (1982):* Grundtypen der Hochschulen. In: Flämig, C. u.a. (Hg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts: Band 1. Berlin, S. 121-140.

*Kultusministerkonferenz (KMK) (1967):* Status der Kunsthochschulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 26.9.1967.

*Lynen, P. M. (2011):* Die Verleihung des Dr. art. und Dr. mus. Ein Bärendienst für Kunst und Wissenschaft. In: Forschung & Lehre, 18 (3), S. 218-221.

*Mrenes, C. (2011):* 60 Jahre Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen – eine Chronik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Die deutschen Musikhochschulen – Positionen und Dokumente. Bonn, S. 148-211.

*Nägele, R. (2019):* Musikwissenschaftsdämmerung. Anmerkungen zu einem unzeitgemäßen Fach. In: Merkur, 73 (842), S. 45-57.

*Richter, C. (1993):* Zur Geschichte der musikalischen Ausbildung und zur Entwicklung der Musikhochschulen. In: RKM (Hg.): Musikhochschulführer. Mainz, S. 19-63.

*RKM (1999):* Rektorenkonferenz der Musikhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland – Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz: Musikhochschulen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Thesenpapier. 18. Mai 1999. URL: https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/musikhochschulen-an-der-schwelle-des-21-jahrhunderts-thesenpapier-der-rektorenkonferenz-der-musikh/

*RKM (2011):* Die Positionierung der RKM in Bildung und Kultur Musikstudium in Deutschland. Positionspapier der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen in der HRK (RKM). Beschluss der Mitgliederversammlung vom 16. Januar 2011. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), S. 17-48.

*RKM (Hg.) (1990):* Musikhochschulführer: Studienmöglichkeiten an Musikhochschulen der Bundesrepublik Deutschland einschließlich der Hochschule der Künste Berlin. Herausgegeben von der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich der Hochschule der Künste Berlin. Mainz.

*RKM (Hg.) (1993):* Musikhochschulführer: Studienmöglichkeiten an Musikhochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Herausgegeben von der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Auflage. Mainz.

*RKM (2019):* Geschichte. URL: https://die-deutschen-musikhochschulen.de/die-rkm/geschichte/

*Schenk, D. (2004):* Die Hochschule für Musik zu Berlin. Preußens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und Neuer Musik, 1869-1932/33. Stuttgart.

*Schmidt, D. (2007):* Zwischen allgemeiner Volksbildung, Kunstlehre und autonomer Wissenschaft. Die Fächer Musikgeschichte und Musiktheorie als Indikatoren für den Selbstentwurf der Musikhochschule als akademische Institution. In: Kremer, J./ Schmidt, D. (Hg.): Zwischen bürgerlicher Kultur und Akademie. Zur Professionalisierung der Musikausbildung in Stuttgart seit 1857. Schliengen, S. 361-408.

*Schmidt, D. (2017):* Musikwissenschaft. Bonn: Deutscher Musikrat / Deutsches Musikinformationszentrum. URL: https://docplayer.org/69871800-Musikwissenschaft-doerte-schmidt.html

*Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018):* Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems (Stand 2018). Beschluss des Senats der Hochschulrektorenkonferenz vom 13. Oktober 2016 (fortgeschrieben mit Beschluss des Präsidenten der HRK vom 10. April 2018). URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf

*Sowa, G. (1973):* Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800-1843). Regensburg.

*Stock, M. (2014):* „Überakademisierung". Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: die hochschule, 25 (2), S. 23-38.

*Ullrich, M. (2013):* Kreativlabor Musikhochschule. Ein Hochschultypus der dritten Art. In: Forschung & Lehre, 20 (3), S. 186-188.

*Webler, W.-D. (Hg.) (2017):* Leiden Sie unter Überakademisierung? Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"? – Oder ein Drittes? Bielefeld.

*Wissenschaftsrat (2010):* Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Lübeck: Drs. 10387-10. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf

*Wissenschaftsrat (2013):* Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Braunschweig. Drs. 3228-13. URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf


39 Auf alle im Text angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 07.10.2019 zugegriffen.

■ **Dr. Martin Winter,** Sozialwissenschaftler, Professor an der Hochschule für Musik Detmold, Netzwerk Musikhochschulen für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung,
E-Mail: martin.winter@hfm-detmold.de

*Andreas Hütig & Benedikt Schreiber*

# Kompetenzförderung durch wissenschaftsjournalistisches Arbeiten – innovative Lehre und neue Prüfungsformen

*Andreas Hütig*

*Benedikt Schreiber*

While there is now an awareness at many universities that scientific writing has to be thematized, practiced and reflected upon, this does not apply to skills in the field of science communication – even though this field is becoming increasingly important in a knowledge society. Against this background, our contribution reports on a didactic concept intending to promote this important interdisciplinary and transdisciplinary competence. Empirical evidence from an ex-post survey among the participating students indicates that it is achieving this quite successfully.

**Während es an vielen Hochschulen inzwischen ein Bewusstsein dafür gibt, dass das wissenschaftliche Schreiben eigens thematisiert, geübt und reflektiert werden muss, gilt dies für Kompetenzen im Bereich der Wissenschaftskommunikation nicht – auch wenn diese in einer Wissensgesellschaft zunehmend Bedeutung erlangt. Unser Beitrag berichtet vor diesem Hintergrund über eine didaktische Konzeption, die diese wichtige inter- und transdisziplinäre Kompetenz befördern soll. Empirische Indizien aus einer Ex-Post-Befragung unter den teilnehmenden Studierenden deuten darauf hin, dass sie dies auch erfolgreich tut.**

## 1. Ausgangslage

Das Verfassen wissenschaftlicher Texte ist ein zentraler Bestandteil der universitären Ausbildung. Gleichwohl werden immer noch in vielen Lehrveranstaltungen geschriebene Texte allein als Prüfungsleistung am Ende eines Semesters und mit teils sogar fraglichem Bezug zu den Seminarinhalten verfasst, erhalten Studierende wenig mehr Feedback als ihre Note und bleibt ihnen so der Sinn wissenschaftlichen Schreibens über die Prüfungssituation hinaus oft verborgen (Bock 2004, S. 4). In der Hochschuldidaktik wird allerdings zunehmend erkannt, dass die Fähigkeit zum Verfassen wissenschaftlicher Texte sich nicht gewissermaßen automatisch nebenher ergibt, sondern eigens thematisiert, geübt und reflektiert werden kann und sollte (Ehrlich/Steets 2003). Hochschulen versuchen daher zunehmend, mit Hilfe von Schreibschulen oder Schreibwerkstätten, mit schreibintensiven oder schreibprozessorientierten Veranstaltungen oder Einheiten in der Lehre und mit Weiterbildungsangeboten und begleitender Forschung auf der reflexiven Ebene diesen Teil der Hochschulbildung zu verbessern und so die Schreibkompetenz von Studierenden zu stärken (exemplarisch: Schindler 2008; Banzer et al. 2010; Hoffmann/Seipp 2015; Oberzaucher et al. 2015; grundlegend u.a. Schreibzentrum der RUB 2017).

Neben das Verfassen wissenschaftlicher Texte nach den Vorgaben der unterschiedlichen Fächer tritt aber in einer Wissensgesellschaft wie der heutigen (Willke 1999; Weingart 2001), die sich durch eine zunehmende Verflechtung des Wissenschaftssystems mit anderen gesellschaftlichen Bereichen auszeichnet, auch die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an Fachfremde und nichtakademische Adressatenkreise. Sowohl innerhalb einer vielfältig ausdifferenzierten Wissenschaftslandschaft als auch im Kontakt mit außerakademischen Akteuren sind dabei erhebliche Übersetzungs- und Transferleistungen von Wissenschaftler*innen zu erbringen – Stichworte wie Third Mission oder Wissenschaftskommunikation indizieren diese neue Aufgabe: „Wissenschaft ist aufgefordert sich heute mehr denn je zu öffnen, um sich und vor allem den Einsatz der finanziellen Mittel im Verhältnis zur gewonnenen Erkenntnis zu legitimieren. Die Diskussion über Forschungsziele und -methoden ist zudem ein Feld, das in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird und ebenfalls die Legitimation und gesellschaftliche Akzeptanz zum Ziel hat." (Dernbach et al. 2012, S. 2) Auch wenn diese Transferleistung vielfältige Aufgaben umfasst, vom Technologietransfer über die Weiterbildung bis hin zum gesellschaftlichen Engagement (Henke et al. 2016), und nicht jede Legitimationsanforderung gleichermaßen berechtigt sein muss und eigene Gefahren birgt (Weingart 2001), so ist doch sicher richtig, dass Vermittlungs- und Transferkompetenzen für Hochschulabsolvent*innen bzw. (angehende) Akademiker*innen immer wichtiger werden. Nicht zuletzt werden sie bereits seit langem auch reflektiert und thematisiert (Gaus/Wildt 2001).

Auch der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) der Kultusministerkonferenz von 2017 bezieht sich explizit auf vergleichbare Aspekte: „Der HQR folgt einem Wissenschaftsverständnis, das den öffentlichen Diskurs von Wissenschaft (ihrer Fragen, Methoden, Forschungsvorhaben und Forschungsergebnisse) im Rahmen einer demokratischen, rechtsstaatlichen und sozialstaatlichen Verfassung voraussetzt." (KMK 2017, S. 4) Der HQR nennt dann auch für die Bachelor-Ebene als Anforderung, dass „Absolventinnen und Absolventen […] mit anderen Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden [kommunizieren und kooperieren]" (KMK 2017, S. 7) können sollen. Für die Master-Ebene werden der Austausch „mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher akademischer und nichtakademischer Handlungsfelder" und die Reflexion von Entscheidungen und Handlungen „verantwortungsethisch" und mit Blick auf „gesellschaftliche Erwartungen und Folgen" (KMK 2017, S. 9) eingefordert.

Für die zugehörige Kompetenz gilt aber bisher weitestgehend, dass es kaum spezifische Angebote oder Lernformen dafür gibt – schon gar nicht für Studierende. Selbst in den am längsten etablierten Einrichtungen zur Förderung von Schreibkompetenz (etwa dem Schreiblabor der Universität Bielefeld; vgl. Frank et al. 2003) finden sich derartige Angebote nur selten und als extracurriculare Angebote. Im Hinblick auf die Kompetenz, wissenschaftliche Inhalte einem breiteren Publikum schreibend zugänglich zu machen, finden sich zudem vereinzelt kommerzielle Angebote wie Medientraining-Workshops für Wissenschaftler*innen, Kurse im Rahmen von strukturierten Promotionsprogrammen oder auch grundständige oder weiterbildende Studiengänge mit wissenschaftsjournalistischem Inhalt. Sie alle stellen aber als extra- oder postcurriculare Angebote kein Instrument zum Erwerb dieser Kompetenz *in der Breite* dar, zumal diese ja auch zu den vom HQR geforderten Elementen gehört und daher eine didaktische Umsetzung innerhalb bestehender Curricula angezeigt ist.

Lässt man die generelle Spannung zwischen Inhalts- und Schlüsselkompetenzorientierung (Körber 2010; Mayer 2014) einmal beiseite, so bieten sich für eine didaktische Integration dieser Kompetenz verschiedene Modelle an. Im Folgenden beschreiben wir ein interdisziplinäres Setting, das ein probates Mittel für dieses breit adressierte Ziel darstellt. Wir präsentieren und diskutieren zudem empirische Belege aus einer standardisierten Lehrveranstaltungsbewertung im Rahmen des zugrundeliegenden Lehrprojekts, das im Rahmen einer kompetitiv eingeworbenen Förderung innovativer Lehrprojekte durch das Gutenberg Lehrkolleg (GLK) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) durchgeführt wurde.[1]

Für die Aneignung von Schreibkompetenz in allgemeiner Hinsicht wurden verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die den Schreibprozess in verschiedene Dimensionen strukturieren (Kruse 2003; Kruse/Chitez 2014) und zwischen verschiedenen Wissensdomänen unterscheiden (Beaufort 2007). Als eine der Besonderheiten stellt sich dabei heraus, dass viele Komponenten stark fachspezifisch und damit abhängig von den jeweiligen Fachdiskursen sind, was zum Generalisierungsaspekt von Kompetenzen in einer gewissen Spannung steht (Scharlau et al. 2017, S. 6). Interdisziplinäre Lehrprogramme legen jedoch nahe, dass Reflexionskompetenz, Wissen um Schreibprozesse und Fachunterschiede sowie metasprachliches Wissen auch fachübergreifend adressiert werden können (Gruber/Huemer 2016). Insgesamt profitieren Studierende von produktionsorientierten Schreibaufgaben (Graham 2007), besonders wenn diese von Peer Feedback begleitet werden (Topping 1998) und „in classroom" statt in Prüfungssituationen stattfinden (Nielsen/Smyth 2016). Durch die Entwicklung von Schreibkompetenz können dann zudem akademische Integrität und studentische Motivation befördert werden (Hoffmann 2014). Das im Folgenden beschriebene Lehrprojekt findet im Rahmen interdisziplinärer Lehrveranstaltungen statt und nimmt viele dieser Befunde auf.

## 2. Projektbeschreibung

An der JGU Mainz existiert seit der Wiedergründung der Universität 1948/49 ein Studium generale, zunächst als Akademisches Propädeutikum, dann als Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung mit eigenem Personal. Es bietet ein interdisziplinäres und wissenschaftsreflexives Angebot für alle Studierenden und – seit 1953/54 – auch für die interessierte Öffentlichkeit. Mit Vortragsreihen und Lehrveranstaltungen zu wechselnden Schwerpunktthemen arbeitet die Einrichtung an der interdisziplinären Erweiterung des Fachstudiums, an der Reflexion der Einzelwissenschaften und ihres Zusammenhangs sowie an der Vermittlung zwischen Hochschule und Öffentlichkeit. Das Mainzer Studium generale gehört damit zu den traditionsreichsten Einrichtungen seiner Art in Deutschland. Es ist – neben den freiwillig zu besuchenden Angeboten – mit Lehrexport in Pflicht- bzw. Wahlpflichtmodulen in knapp 30 Studiengängen der JGU Mainz vertreten und bietet in diesen Modulen anhand von Schnittstellenthemen die Gelegenheit zum interdisziplinären Diskurs und zur multiperspektivischen Erarbeitung aktueller Fragen.

Das Modul für Master-Studierende bietet alternierend mehrere Schwerpunkte an, darunter den Themenbereich „Grundfragen der Ethik". Das Modul besteht aus einer interdisziplinär besetzten Ringvorlesung und Begleitlehrveranstaltungen, die die Themen und Fragen der Vorträge sowie weitere Aspekte des Semesterthemas anhand von Texten verschiedener Disziplinen, aber auch künstlerischer, journalistischer oder lebensweltlicher Artefakte, Probleme und Perspektiven diskutieren. Die Studierenden agieren in den begleitenden Seminaren immer auch als Vertreter*innen ihres jeweiligen Faches und sind so, teils zum ersten Mal, aufgefordert, auf dessen Spezifika, Erträge und Grenzen zu reflektieren – ein wichtiger Baustein bei der Beförderung des interdisziplinären Austauschs (Lerch 2017, S. 153). Als Modulprüfung fungiert in der Regel ein Essay mit mehr oder weniger fachnahen Fragen mit Bezug zum Semesterthema; eine Hinzuziehung fachfremder Wissensbestände wird angeregt und bei der Bewertung honoriert.

[1] Eine frühe, vergleichbare Lehrveranstaltung für Studienanfänger*innen der Soziologie, allerdings mit einem fachlichen Fokus, beschreiben Bock/Stäheli 1999.

Vor diesem Hintergrund wurde eine Lehr- und Prüfungsalternative konzipiert und erprobt, die dreierlei zu leisten imstande sein sollte: eine bessere Vernetzung der Modulbausteine und der Prüfungsleistung, die Etablierung einer innovativen Prüfungsform mit Fokussierung auf fachübergreifende Kompetenzen sowie die nachhaltige Nutzung der Prüfungsergebnisse für Zwecke der Wissenschaftskommunikation, die dadurch zugleich erstmals in den Fokus der Kompetenzorientierung dieses Lehrangebots gerät.

Diejenigen Studierenden, die sich für die im Rahmen des Projekts konzipierte und durchgeführte Lehr- und Prüfungsalternative entschieden hatten, verfassten während des laufenden Semesters – nach Teilnahme an einem Workshop mit journalistischer Ausrichtung durch einen Fachjournalisten (dank der Förderung durch das GLK) und weiteren unterstützenden Informationen seitens des Dozenten – Berichte zu Vorträgen der thematisch verbundenen Vortragsreihe zum Semesterthema „Menschenrechte". Die Reihe behandelte ein aktuelles und auch für Studierende interessantes Thema und umfasste Vorträge aus Philosophie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Rechtswissenschaft, Kulturanthropologie und Islamwissenschaft. Damit ergab sich auch ein fachnaher Zugang für die Studierenden, die teils aus den genannten Fächern kamen.[2]

Erste Fassungen dieser Berichte wurden dann unter Anleitung wechselseitig kommentiert und redigiert – Peer Feedback zählt ja gerade im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens zu den Erfolgsfaktoren guter Lernergebnisse (Bogner 2010). Durch die Kommentierung und Überarbeitung der Texte wurden die Studierenden gleichermaßen aktiviert, zum kooperativen Arbeiten motiviert und an akademische Aufgaben, etwa redaktionelle Tätigkeiten, herangeführt. Anschließend wurden die Texte unter einer entsprechenden Rubrik auf den Internetseiten des Studium generale veröffentlicht, um so Teil der Vermittlung und Reflexion von Wissenschaft zu werden. Die Veröffentlichung stellte sowohl einen zusätzlichen Anreiz für die Studierenden als auch eine Wertschätzung der studentischen Arbeiten dar.

Die Produktion eigener sowie die Bearbeitung fremder Texte wurden im Projektverlauf immer stärker zu selbstständig organisierten Tätigkeiten, wodurch die Studierenden für Wissenschaft wie andere Berufsfelder gleichermaßen wichtige personale und soziale Kompetenzen (Rosenstiel 1992) erwarben und schulten. Für Studierende aller Fächer ist es mit Blick auf spätere kooperative Tätigkeiten sowohl in der Wissenschaft als auch außerhalb derselben gleichermaßen wichtig, sich Inhalte anderer Fächer und Perspektiven erschließen und diese an Adressaten mit unterschiedlichem fachlichem, auch nicht akademischem Hintergrund vermitteln zu können. Aktuelle Befunde legen nahe, dass deutsche Nachwuchsforschende in dieser Hinsicht vergleichsweise zögerlich agieren und der Wissenschaftskommunikation wenig positive Auswirkungen auf die eigene Karriere zuschreiben (Könneker et al. 2018). Angesichts solcher Befunde sind Projekte wie das hier beschriebene besonders wichtig.

## 3. Ergebnisse

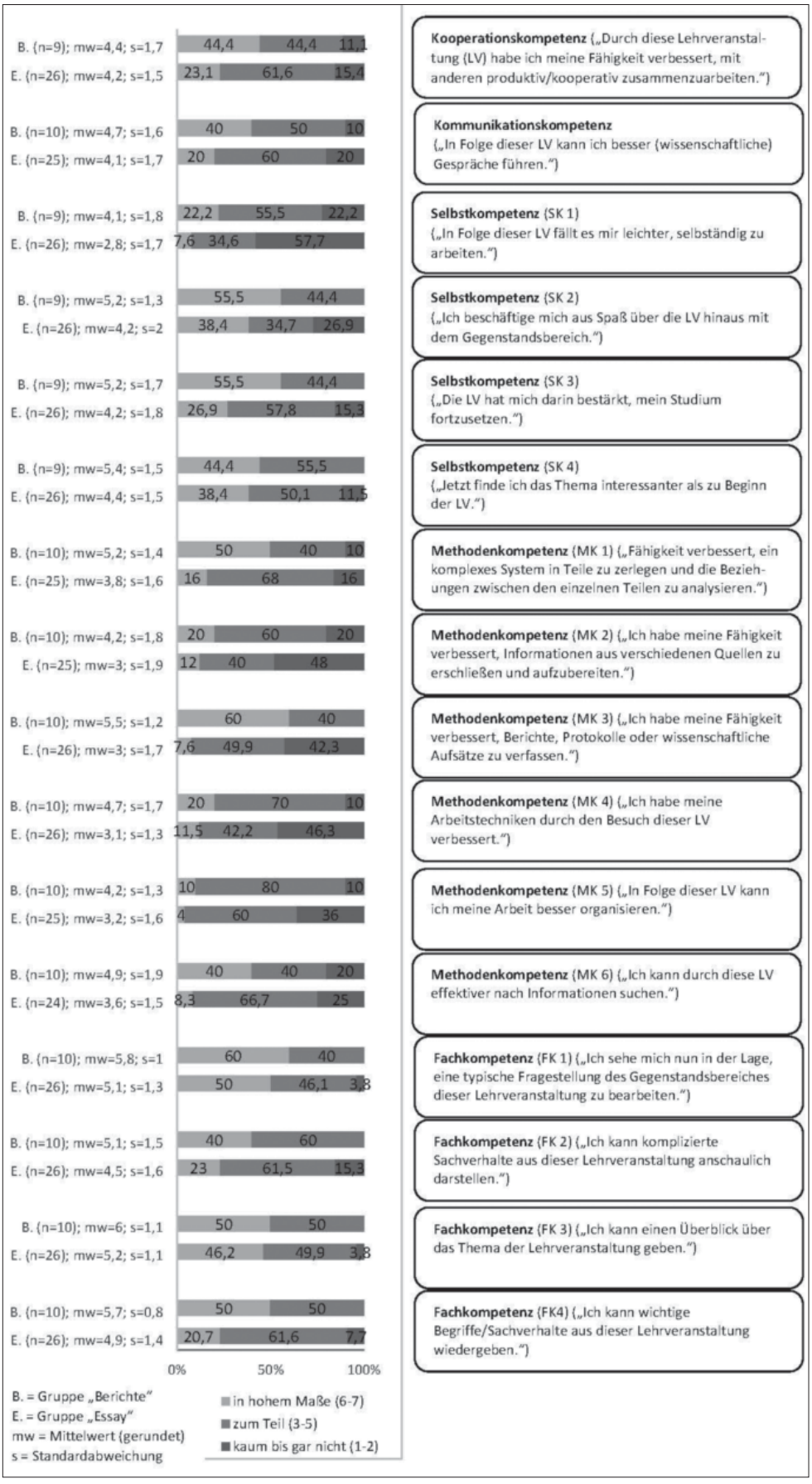
Kompetenzorientierung ist in der Hochschullehre wie in anderen Bereichen nicht unumstritten (Jungkamp/John-Ohnesorg 2018). Ungeachtet der grundsätzlichen und methodischen Debatten um prinzipielle und empirische Fragen zur „Messung" bzw. Erfassung akademisch erworbener Kompetenzen (Troitschanskaia et al. 2016) – die gleichwohl zu einer vorsichtigen Bewertung etwaiger Ergebnisse mahnen (Wolbring 2013) – lassen sich die Lernziele des Lehrprojekts in Verbindung zu den Selbsteinschätzungen des Kompetenzerwerbs von Studierenden setzen. Im vorliegenden Fall konnten letztere mit Hilfe von schriftlichen fragebogenbasierten Lehrveranstaltungsevaluationen erhoben werden. Da das Lehrprojekt explizit als alternative Lehr- und Prüfungsform innerhalb derselben Lehrveranstaltung angeboten wurde, ergab sich die für evaluative Verfahren günstige Konstellation, dass eine Vergleichsgruppe mit identischen Lehrinhalten, aber ohne die spezifischen Informationen, Aufgaben und Kommunikationsformen des beschriebenen didaktischen Settings existierte. Diese konnte mithilfe desselben Fragebogens ebenfalls befragt werden.

Hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse sind zwei einschränkende Vorbemerkungen zu machen. Zunächst ist die geringe Gruppengröße zu beachten. An den zwei parallel stattfindenden Lehrveranstaltungen nahmen 21 bzw. 18 Studierende aus 12 verschiedenen, größtenteils sozial- und geisteswissenschaftlichen Masterstudiengängen teil. Davon wählten aus beiden Veranstaltungen insgesamt N1=11 Studierende die alternative Lehr- und Prüfungsform „Berichte", N2=26 entschieden sich für die reguläre Variante „Essay", zwei verzichteten auf eine Prüfung. Die Lehrveranstaltungsbewertung fand zu einem Zeitpunkt statt, als die Projektgruppe (N1) ihre Prüfungsleistungen – abgesehen von einer abschließenden Kurzreflexion – bereits abgeschlossen hatte, die N2-Gruppe die Abfassung des Essays jedoch zumeist noch vor sich hatte. Da die Daten der Stichprobe nahezu denen der Grundgesamtheit entsprechen, werden die Ergebnisse auf Ebene deskriptiver Statistik interpretiert. An der Lehrveranstaltungsevaluation beteiligten sich insgesamt 36 der 39 teilnehmenden Studierenden. Die eindeutigen Differenzen der Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen zwischen den Gruppen geben erste Hinweise auf ein Erreichen der mit der Lehr- und Prüfungsvariante „Bericht" intendierten Lernziele.

Der Evaluation liegt eine Auswahl an statistisch validierten Items zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen aus dem Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp) (Braun/Gusy 2008) und dem Fragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation für Seminare und Übungen am Fachbereich 05: Philosophie und Philologie der JGU Mainz

[2] Neben der Berücksichtigung der Fachhintergründe der Studierenden würde die Lehr- und Prüfungsform im Prinzip auch ein verstärktes Eingehen auf andere Heterogenitätsdimensionen ermöglichen. Da diese in der Durchführung jedoch nicht thematisiert wurden, unterbleibt die Diskussion.

**Abb. 1: Selbsteinschätzungen der Kompetenzen in Projekt- und Vergleichsgruppe**




(Schmidt et al. 2014) zugrunde. Es handelt sich um Items aus den Bereichen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personal- bzw. Selbstkompetenz (BEvaKomp) sowie zu wissenschaftlichem Schreiben, Informations- und Wissensmanagement, analytischen Fähigkeiten und selbständigem Arbeiten (Lehrveranstaltungsevaluationsbogen des ZQ). Neben der Selbsteinschätzung des Kompetenzerwerbs wurden die Studierenden gebeten, die gewählte Lehr- und Prüfungsvariante hinsichtlich der Aspekte Vernetzung von Lehrinhalten, Förderung kooperativen Arbeitens, Heranführung an akademische Tätigkeiten, berufspraktische Orientierung und Förderung von Kreativität zu bewerten. Alle Items entsprachen einer siebenstufigen Likert-Type Skala mit den Polen „überhaupt nicht"/„trifft gar nicht zu" (=1) bis „in hohem Maße"/„trifft völlig zu" (=7). Die Unterschiede der Selbsteinschätzungen in den befragten Gruppen stellt Abbildung 1 dar. Im Folgenden wird bezüglich derjenigen Studierenden, die sich für die projektbezogene Variante „Bericht" entschieden, von „Projektgruppe" die Rede sein, während die übrigen Studierenden, welche die reguläre Variante „Essay" wählten, als „Vergleichsgruppe" bezeichnet werden.

Zunächst fällt auf, dass die Mittelwerte der Selbsteinschätzung des Kompetenzgewinns bei der Projektgruppe für alle Items höher liegen als bei der Vergleichsgruppe. Dies gilt auch für die grundlegenden (Fach-)Kompetenzen wie Sachverhalte aus der Übung wiedergeben, eine typische Fragestellung bearbeiten oder einen Überblick über das Thema der Lehrveranstaltung geben können. Die größten Abstände der Mittelwerte zeigen sich aller-

dings bei den Methodenkompetenzen: Informationsbeschaffung +1.32 (MK 6), Selbstorganisation +1.06 (MK 5), Arbeitstechniken +1.58 (MK 4), Informationsmanagement +1.16 (MK 2), analytische Kompetenz +1.40 (MK 1) und – als bester Wert – die Fähigkeit zur Textproduktion +2.50 (MK 3). Nachdem dies ja das mit der alternativen Lehr- und Prüfungsvariante einhergehende zusätzliche Aufgabenspektrum abbildet und erklärtes Ziel des Lehrprojekts wie aller Handreichungen und Verfahren war, überrascht ein Gruppenunterschied hier nicht sonderlich. Dennoch ist die Differenz in der Zuschreibung von Zugewinnen an Methodenkompetenzen insgesamt so auffällig, dass von einer stärkeren Kompetenzförderung durch die alternative als durch die reguläre Lehr- und Prüfungsvariante auszugehen ist. Auch die Häufigkeitsverteilungen sprechen dahingehend eine klare Sprache, als dass der Anteil derjenigen Studierenden, die sich einen Kompetenzgewinn in (sehr) hohem Maße (Skalenpunkte 6 und 7) attestieren, bei der Projektgruppe ebenfalls bei jedem Kompetenzitem über demjenigen der Vergleichsgruppe liegt. Während 60% der Projektgruppe der Auffassung sind, ihre Fähigkeit zur Textproduktion (MK 3) in (sehr) hohem Maße gesteigert zu haben, behaupten dies nur knapp 8% der Vergleichsgruppe. Darüber hinaus ist der Anteil der Projektgruppenstudierenden, die sich einen geringen bis gar keinen Kompetenzgewinn attestieren, deutlich geringer, als bei der Vergleichsgruppe. Bei ca. der Hälfte der eingeschätzten Kompetenzen findet sich in der Projektgruppe kein*e einzige*r Studierende*r, die*der der Überzeugung ist, eine nur geringe bzw. gar keine Kompetenzsteigerung erfahren zu haben.

Im Bereich der Selbst- (SK 1-4) und sozialen Kompetenz bewegen sich die Mittelwertunterschiede in der Selbsteinschätzung (jeweils mit N1>N2) zwischen +0.29 (Kooperationskompetenz) und +1.34 (selbstständiges Arbeiten, SK 1). Während letzteres zu erwarten war, da das Verfassen der Berichte auch das eigenständige Einarbeiten in neue Gebiete forderte, überrascht der erste Wert angesichts der Feedback-Verfahren. Bei der zusätzlichen Abfrage nach der Förderung kooperativen Lernens durch die Variante „Bericht" zeigt sich dann wieder ein erheblicher Unterschied (+2.20) zwischen Projekt- und Vergleichsgruppe, so dass die vergleichsweise geringe Differenz bezüglich der Kooperationskompetenz wohl etwas zu relativieren ist. Ebenfalls absolut und relativ positive Bewertungen gab die Projektgruppe der Vernetzung von Lehrinhalten (mw=6.50; +1.12), dem Heranführen an akademische Tätigkeiten (mw=6.30; +0.47) und der berufspraktischen Orientierung (mw=5.80; +2.80) sowie der Förderung der Kreativität (mw=6.70; +1.74). Auch wenn im offenen Frageteil die eine oder andere Straffung angemahnt wurde, herrscht auch hier eine positive Bewertung vor, so dass das Projekt im Sinne der Verbesserung der Kompetenzförderung insgesamt als erfolgreich bezeichnet werden kann.

## 4. Fazit

Die häufig betonte Wichtigkeit von Kompetenzen im Bereich der Wissenschaftskommunikation hat (bisher) nur zu wenigen konkreten, curricular integrierten Angeboten geführt. Das von uns dargestellte didaktische Modell, das in einem Exportmodul als alternative und innovative Lehr- und Prüfungsvariante durchgeführt wurde, stellt ein solches Angebot dar. Die produktionsorientierte, mit Feedback-Schleifen und kooperativen Momenten angereicherte Auseinandersetzung mit dem Semesterthema ermöglicht eine intensivere Befassung mit den Inhalten, eine bessere Integration der Modulbausteine und ein gleichzeitiges Ansteuern verschiedener Kompetenzen. Wie die Ex-Post-Befragung gezeigt hat, schätzt die Projektgruppe ihren Kompetenzzuwachs durchweg höher ein als die Vergleichsgruppe. Für eine noch aussagekräftigere empirische Evidenz sind aus unserer Sicht allerdings weitere, methodisch belastbare Erhebungen, z.B. Evaluationen mit einer größeren Anzahl an Teilnehmenden, nötig.

Die Besonderheit des interdisziplinären Settings innerhalb eines Export-Moduls einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung ist an dieser Stelle noch einmal hervorzuheben. Zweierlei Implikationen sind daraus zu ziehen: Zum einen ist eine Anschlussfähigkeit solcher innovativer Lehrformen für verschiedene Fächer und Fächergruppen durchaus gegeben. Eine Spezifizierung auf jeweilige Fachanforderungen und -besonderheiten ist dabei vermutlich nötig; wichtiger scheint aber der Erwerb fachübergreifender (Methoden-)Kompetenzen zu sein, auf deren Grundlage die Studierenden ihren fachlichen Hintergrund in die Textproduktion einfließen lassen können. Zum anderen sind Bedingungen der Implementierung zu benennen. So ist das Angebot vermutlich skalierbar, wenn auch mit einigermaßen hohem Aufwand, da es von den beteiligten Lehrenden einen nicht unerheblichen Einsatz verlangt. Entsprechende Freiräume in der Lehr- und Prüfungspraxis und die Bereitschaft, diese auch zu nutzen, sind darüber hinaus auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden nötig. Die positiven Befunde ermutigen jedoch nachdrücklich dazu, solche Möglichkeiten einzuräumen und wahrzunehmen.

### Literaturverzeichnis


*Banzer, R./Zwingenberger, A./vom Brocke, C. (2010):* Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium. In: Das Hochschulwesen, 58 (1), S. 13-20.

*Bock, K.-D. (2004):* Seminar-/Hausarbeiten – … betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt … ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen. Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen. Bielefeld.

*Bock, K.-D./Stäheli, U. (1999):* Blockung, Essaytraining, Anwendungsbezug. Kernelemente einer neu(artig)en Veranstaltung. In: Das Hochschulwesen, 47 (4), S. 124-128.

*Bogner, C. (2010):* Studentisches Feedback im Bachelor. Eine empirische Untersuchung zur Effektivität und Qualität eines angepassten Peer-Assessment-Verfahrens. In: Zeitschrift für Elearning, 5 (1), S. 36-49.

*Dernbach, B./Kleinert, C./Münder, H. (2012):* Die drei Ebenen der Wissenschaftskommunikation. In: dies. (Hg.): Handbuch Wissenschaftskommunikation. Wiesbaden, S. 1-15.

*Ehrlich, K./Steets, A. (2003):* Einleitung. In: dies. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York, S. 1-9.

*Frank, A./Furchner, I./Ruhmann, G./Tente, C. (2003):* Das Bielefelder Schreiblabor. In: Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hg.) (2003): Schlüsselkompetenz Schreiben. Bielefeld, S. 290-292.

*Gaus, O./Wildt, J. (2001):* Journalistisches Schreiben für Wissenschaftler. Neuwied.

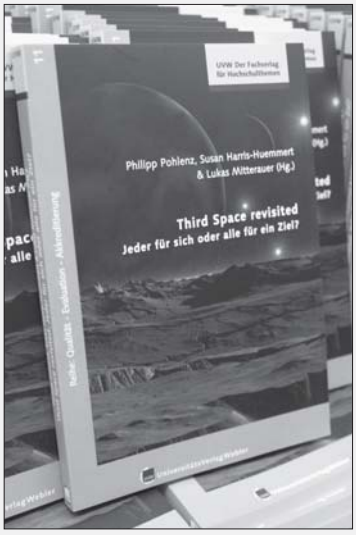
*Henke, J./Pasternack, P./Schmid, S. (2016):* Third Mission von Hochschulen. Eine Definition. In: Das Hochschulwesen, 64 (1 + 2), S. 16-22.

*Hoffmann, N./Seipp, T. (2015*): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU

Mainz. https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf (21.03.2019).
*Jungkamp, B./John-Ohnesorg, M. (2018):* Können ohne Wissen? Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
*Könneker, C./Niemann, P./Boehmert, C. (2018):* Weniger Wertschätzung, weniger Engagement: Zur Situation der Wissenschaftskommunikation in Deutschland. In: Forschung & Lehre, 10, S. 132-134.
*Körber, A. (2010):* Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema. In: Schulmanagement, 6, S. 8-11.
*Kultusministerkonferenz (2017):* Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf (21.03.2019).
*Lerch, S. (2017):* Interdisziplinäre Kompetenzen. Stuttgart.
*Mayer, U. (2014):* Keine Angst vor Kompetenzen. Kompetenzorientierung – eine typologische, historische und systematische Einordnung. In: Geschichte für heute, 7 (3), S. 6-19.
*Oberzaucher, F./Everke Buchanan, S./Kerst, B. (2015):* Schreibprozessorientierte Seminare wagen. In: Das Hochschulwesen, 63 (5+6), S. 189-193.
*Rosenstiel, L. v. (1992):* Entwicklung von Werthaltungen und interpersonaler Kompetenz – Beiträge der Sozialpsychologie. In: Sonntag, K.-H. (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien. Göttingen, S. 83-105.
*Schindler, K. (2008):* Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft – Zwei Beispiele für schreibintensive Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften. https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/schindler_wissenschaftl_schreiben.pdf (21.03.2019).
*Schmidt, U./Becker, N./Lübbe, H./Hümpfner, M./Schmidt, F./Yugay, N./Neßler, C. (2014):* Modellbasierte Lehrevaluation: Konzept und empirische Ergebnisse. In: Qualität in der Wissenschaft, 8 (2+3), S. 47-55.
*Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.) (2017):* 'Aus alt mach neu' – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann. Bielefeld.
*Weingart, P. (2001):* Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.
*Willke, H. (1999):* Die Wissensgesellschaft. In: Prongs, A. (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München, S. 249-256.
*Wolbring, T. (2013):* Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt a.M./New York.

■ **Benedikt Schreiber,** M.A., Wiss. Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
E-Mail: benedikt.schreiber@zq.uni-mainz.de
■ **Dr. Andreas Hütig,** M.A., Wiss. Mitarbeiter am Studium generale, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
E-Mail: ahuetig@uni-mainz.de

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)
**Third Space revisited**
**Jeder für sich oder alle für ein Ziel?**




*ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017, 154 Seiten, 27.90 Euro zzgl. Versand*

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space" beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung" dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.
Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost" (uncoupled) oder „Found" (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

*Schubarth, Wilfried / Mauermeister, Sylvi / Schulze-Reichelt, Friederike / Seidel, Andreas (Hg.) (2019):*
**Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung (4)**
Potsdam: Universitätsverlag Potsdam,
ISBN 978-3-869956-452-4,
373 Seiten

## Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase – nur gut gemeint oder auch effektiv?

Nachdem an deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren immer mehr Studierende ein Studium begannen, stabilisieren sich die Zahlen derzeit auf hohem Niveau: Annähernd drei Millionen Studierende sind derzeit an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Damit beginnen in Deutschland aktuell mehr als 55% eines Altersjahrganges ein Hochschulstudium (vgl. z.B. HRK 2019). Natürlicherweise erhöht sich mit der wachsenden Zahl der Studierenden – politisch durchaus erwünscht – auch die Heterogenität dieser Gruppe. Damit verknüpfen sich sehr wahrscheinlich auch individuell unterschiedliche Ausgangslagen und Zielsetzungen, z.B.

- individuelle Wertsysteme,
- individuelle berufliche Zielsetzungen,
- individuelle wissenschaftliche Zielsetzungen und
- individuelle intellektuelle Zielsetzungen.

Damit sind Chancen, aber auch Herausforderungen verknüpft. Hochschulen können nicht (mehr?) davon ausgehen, dass der Großteil der Studienanfänger*innen mit mehr oder weniger identischen oder zumindest vergleichbaren Voraussetzungen ein Hochschulstudium beginnt. Diese Situation wurde auch in der Bildungspolitik und an den Hochschulen selbst erkannt: Daher wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Aktivitäten und Maßnahmen entwickelt, die sich insbesondere der Neugestaltung und Optimierung der Studieneingangsphase widmen. Die Senkung der Studienabbruchquote und der erfolgreiche Abschluss des Studiums in angemessener Zeit sind dabei zwei zentrale Ziele. Alleine im von Bund und Ländern finanzierten Qualitätspakt Lehre können 750 Einzelmaßnahmen an deutschen Hochschulen identifiziert werden, die sich speziell der Einstiegsphase in ein Studium widmen. Dabei rückt mittlerweile auch immer wieder die Frage in den Fokus, wie wirksam diese Aktivitäten und Projekte sind. Erreichen die Hochschulen damit tatsächlich die angestrebten Ziele? Fördern die Programme zur Verbesserung der Studieneingangsphase eher eine Nivellierung der Heterogenität der Studierenden oder werden Studien-, Beratungs- und Informationsangebote entwickelt, die die unterschiedlichen Ziel- und Voraussetzungen aufgreifen und den diversen Studierenden auch spezifische Angebote machen und individuelle Zielsetzungen ermöglichen?

Verschiedene Studieneingangsmaßnahmen und deren Evaluation haben Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Friederike Schulze-Reichelt und Andreas Seidel jetzt als Herausgeber des Buches „Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang" dargestellt. Die 373-seitige Publikation ist Band 4 der Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, erschienen im Universitätsverlag Potsdam. Das selbst erklärte Ziel der Autoren ist es, evidenzbasiert die Wirksamkeit der untersuchten Maßnahmen zu überprüfen und Gelingensbedingungen herauszuarbeiten. Das Buch ist entlang verschiedener Projekte strukturiert, die sich im Kern alle der Studieneingangsphase widmen. Nach einer allgemeinen Einführung ins Thema werden im ersten Kapitel Ergebnisse aus dem StuFo-Verbundprojekt vorgestellt, in dem von 2015 bis 2018 die Universitäten Potsdam, Mainz, Magdeburg, Greifswald und Kiel gemeinsam die Wirksamkeit von Maßnahmen zum Studieneingang an zahlreichen deutschen Hochschulen untersucht haben. Unter anderem beschreiben die Autoren, inwiefern herkunftsbezogene Unterschiede und migrationsspezifische Problemlagen aufgegriffen wurden, welche Effekte Vor- und Brückenkurse im MINT-Bereich zeitigten, welche Bedeutung Beratung in der Studieneingangsphase hat und welche Rolle Fachschaftsräte in der Studieneingangsphase spielen können. Kapitel 2 beleuchtet zum einen die Studieneingangsphase exemplarisch anhand der Universität Potsdam, wobei in mehreren Beiträgen die Thematik des Studienabbruchs analysiert wird und Tutorienprogramme reflektiert werden. Anschließend werden die Aktivitäten des ESF-Projekts „Universitätskolleg" an der Universität Potsdam beschrieben, das seit 2016 das Ziel verfolgt, alle Angebote der Studienvorphase und Studieneingangsphase an der Universität Potsdam zu koordinieren und sichtbar zu machen sowie als „Think Tank für die Studieneingangsphase" (Universitätskolleg 2019) zu fungieren. Kapitel 3 erweitert die Thematik um weitere nationale und internationale Beispiele, etwa durch die Skizzierung von Projekten an österreichischen und russischen Hochschulen. Der Band schließt mit dem 4. Kapitel, das die vorangegangenen Beiträge zu konkreten „Handlungsempfehlungen zur Optimierung der Studieneingangsphase" verdichtet. Für mit den einzelnen Projekten wenig vertraute Leser ist der Aufbau des Buches entlang dieser Projektstrukturen nicht ganz so glücklich. Hier hätte eine klare thematische Gliederung den Zugriff erleichtert. Auch ein Sachwortregister am Ende wäre hilfreich gewesen. Das Buch versammelt Beiträge etablierter Hochschulakteure, aber auch Zusammenfassungen von Studienabschlussarbeiten. Damit lösen die Herausgeber ihren eigenen Anspruch ein, Studierende sozial besser in Hochschul- und Forschungskontexte zu integrieren. In der Folge weisen die Aufsätze nachvollziehbarerweise unterschiedliche analytische Tiefe und Schärfe auf.

Der Band von Wilfried Schubarth, Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam und auch Projektleiter des StuFo-Projektes, und seinen Mit-Autorinnen und Mit-Autoren ist nicht die einzige Analyse, die in letzter Zeit bezüglich der vielen Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangs-

phase veröffentlicht wurde (vgl. z.B. Hill/Key 2019). Das große Verdienst des Bandes ist aber ohne Zweifel die Breite, mit der hier verschiedene Projekte in diesem Feld unter die Lupe gelegt wurden. Die dargestellten Ergebnisse sind das Resultat von mehreren, mehrjährigen Forschungsvorhaben, die sich explizit der Wirkung von Aktivitäten zur Verbesserung der Studieneingangsphase gewidmet haben. Dementsprechend breit ist der Blick und entsprechend fundiert sind die Erkenntnisse, die das Buch in seiner Gesamtheit umfasst. Der Band führt die Ergebnisse aus den vorgestellten Formaten geschickt mit der Darstellung der bisherigen Kenntnisse über Studienabbrüche ein, bspw. aus Langzeitbefragungen in Deutschland (Bargel 2017; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) und aus internationalen Studien (S. 23-57).

Grundlegende Empfehlung der Autoren ist gleich zu Beginn des Bandes, die „Praxis- und Anwendungsbezüge von Anfang an stärker fachbezogen zu integrieren", um die „Entwicklung berufsfeldbezogener Zielvorstellungen" zu stärken, denn auch dies trage zur Verringerung der Abbruchneigung bei, so die eigenen Befunde der Autoren (S. 47). Weiter seien die soziale und akademische Integration zentral, gerade am Studienanfang. Jedoch verfolgten die Hochschulen noch zu sehr wissenszentrierte Maßnahmen in der Studieneingangsphase. So fordern die Autoren bessere, fest verankerte und abgestimmte Programme statt verpuffender Projekte und „moderne, interaktive Lehr-Lern-Formate wie Forschendes oder Problemorientiertes Lernen, Praxisprojekte, Simulationen mit neuen Medien oder Service Learning" (S. 50f.). Denn Forschungs- und Praxisbezüge erhöhten die Studienmotivation. Die im Band vorgestellten Formate stellen sich alle der Herausforderung, dazu passende Lehr-Lernformen für den Studieneingang zu entwickeln.

Beispielhaft sei an dieser Stelle Nelli Wagners Beitrag genannt (S. 273-282): Ihr Projekt „Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler an der Universität Potsdam" widmete sich der Problematik, dass Studierende der Geisteswissenschaften zunehmend wegen mangelnder Studienmotivation und fehlender Praxisbezüge ihr Studium abbrächen. Die Autorin beschreibt eine Kooperation zwischen der Philosophischen Fakultät und dem Career Service der Universität Potsdam. Dabei wurden mehrere Formate entwickelt, um die individuelle Profilbildung und Berufsorientierung der Studierenden zu stärken. Wagner zeigt ein gelungenes Beispiel, wie die Kooperation einer Fakultät mit dem universitären Career Service Nutzen bringen kann: Gerade die hochschulzentralen Career Center sind in der Thematik Employability erfahrene und spezialisierte Einrichtungen. So wurden in Potsdam z.B. Absolventenbefragungsergebnisse ausgewertet, um eine Datengrundlage zu haben, auf der man dann passende Maßnahmen entwickeln konnte. Der Career Service konnte zu den Studienangeboten der Fakultät mit Expertise und eigenen Angeboten wie Beratung und Workshops beitragen. Hier zeigt sich, wie fruchtbar eine enge Zusammenarbeit zwischen Fachverantwortlichen und Career-Service-Spezialisten sein kann, wenn diese Kooperationen strategisch und konzeptionell durchdacht erfolgen (vgl. Stifterverband 2008; Eimer et al. 2019).

Erfrischend und erhellend sind dabei Ansätze und Gedanken, die Aspekte auch einmal aus neuer Perspektive beleuchten: So kann der Studienabbruch, der für Hochschulen ein Problem darstellen mag, „für die individuellen Akteure einen Möglichkeitsraum" (S. 83) eröffnen, der zu einer besseren Entscheidung führt. Oder ein „betreuter Studienwechsel" kann durchaus als eine „studienerfolgsfördernde Maßnahme" (S. 74) gesehen werden. Beim Studienabbruch müsse ohnehin immer wieder auf die „analytische Unterscheidung zwischen institutioneller und individueller Perspektive" (S. 73f.) geachtet werden, die zu gravierenden Differenzen in den Studienabbruchsquoten führt: So berichten die Hochschulen von durchschnittlich rund 28% Abbrecher*innen, während die Zahl individuell durch Weiterstudium in einem anderen Fach oder an einer anderen Hochschule bei nur 14,5% liegt (vgl. S. 63). In Deutschland, so die Autor*innen, konzentriere man sich zu stark auf an der US-amerikanischen „Drop-out"-Forschung orientierte Studien zum Studienabbruch, während Forschung zum Studiengangswechsel und längsschnittliche Studien über die gesamte Bildungsbiographie vernachlässigt würden (vgl. S. 84f.). Vor dem Hintergrund der vielfältigen Analysen, die sich in dem Band finden, resümieren Schubarth und sein Autorenteam, „dass Studieneingangsmaßnahmen nicht mehr isoliert betrachtet werden dürfen" (S. 366). Sie stellen die Studieneingangsphase in einen größeren Kontext und sehen eine wirksame Neugestaltung der Studieneingangsphase „nur mit einer umfassenden Reform von Lehre und Studium" als erreichbar an (S. 13). Hinsichtlich der Unterschiedlichkeit vielfältiger Studierendengruppen sei eine „heterogenitätssensible Lehre", die sich auf das gesamte Studium beziehe, notwendig. Und statt des „Maßnahmen-Dschungels" (S. 49) und der „Verprojektierung" (S. 44), die bislang kennzeichnend sei für die Aktivitäten zur Verbesserung der Studieneingangsphase, müssten an den Hochschulen dauerhafte, institutionalisierte Programme aufgelegt werden.

Die Autoren plädieren dafür, neben fachlich-methodischen Kompetenzen auch soziale und personale Kompetenzen und Ressourcen einzubeziehen, da diese entscheidend für einen gelungenen Studienstart seien. Der Band zeigt in seiner Vielfalt an Beiträgen die Breite möglicher Maßnahmen, ob nun curricular/außercurricular, zentral, punktuell oder integrativ. Die Autoren arbeiten in ihren den Band schließenden Empfehlungen „Handlungsbereiche" heraus, an denen Hochschulen für die Studieneingangsphase ansetzen können (S. 355ff.):

- Zentral sei das Ziel der „Informiertheit", sodass die Studierenden sich passende Angebote heraussuchen, die sie selbst benötigen. Die Hochschulen sollten hierfür ihre Angebote transparent machen.
- Die Angleichung fachlichen Wissens durch Vor- und Brückenkurse sei zwar wichtig, wobei länger dauernde Angebote effektiver seien. Doch auch Angebote zur

Selbstkompetenz und Studienorientierung sollten schon vor Beginn des Studiums und bis wenigstens zum zweiten Fachsemester bereitstehen.
- Zur Steigerung der Studienmotivation und Identifikation mit dem Fach sollte der Anwendungs- und Praxisbezug von Anfang an integriert und das „Learning by Doing" schon früh im Studium angesiedelt werden.
- Studierende sollten früh in Kontakt mit anderen Studierenden und Dozenten kommen, um sich auch sozial in die Hochschulumgebung integrieren zu können.

Für all diese Handlungsfelder sei nötig, die Studienangebotsgestalter stärker zu vernetzen und die Angebote und Maßnahmen aufeinander abzustimmen.

Das Buch „Alles auf Anfang!" bietet allen, die sich für gute Startchancen ins Hochschulstudium einsetzen und insgesamt für gute Lehre und förderliche Bedingungen gerade am Studienanfang engagieren, einen guten Überblick. Neben den vielen Forschungs- und Analyseergebnissen ist vor allem die thematische Breite hilfreich: Diejenigen, die die Studienbedingungen gerade am Studienanfang verbessern möchten, können sich am thematischen Spektrum der Publikation orientieren.

**Literaturverzeichnis**

*Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018):* Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.

*Bargel, T. (2017):* Studium im Wandel. Im Zeitraum von 30 Jahren: 1983-2013. Studentischen Erfahrungen und Evaluation. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (92). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

*Eimer, A./Knauer, J./Kremer, I./Nowak, T./Schröder, A. (2019):* Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums: Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse. Bielefeld.

*Hill, L./Key, O. (2019):* Orientierung und Unterstützung zum Studieneingang. Umsetzungsstand an deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 226. Kassel: CHE (Centrum für Hochschulentwicklung).

*HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2019):* Hochschulen in Zahlen 2019. https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/statistik/ (19.11.2019).

*Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2008):* Career Services an Hochschulen – Entwicklungen, Perspektiven, Strategien.

*Universitätskolleg der Universität Potsdam (2019):* Über das Universitätskolleg, URL: https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/career-service-und-universitaetskolleg/universitaetskolleg/leitbild.htm (19.11.2019).

■ **Andreas Eimer,** M.A., MSc, Leiter des Career Service, Universität Münster,
E-Mail: andreas.eimer@uni-muenster.de
■ **Dr. Jan Knauer,** Career Service, Universität Münster,
E-Mail: jan.knauer@uni-muenster.de

**Erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis**

Aletta F. Hinsken
**Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung**
**Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg**

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist. Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?

*ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018, 80 Seiten, 18.95 Euro*

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

*Eimer, Andreas / Knauer, Jan / Kremer, Isabelle / Nowak, Tobias / Schröder, Andrea (2019):*
**Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums**
Bielefeld: wbv,
ISBN 978-3-7639-6066-8,
208 Seiten, 36,- €

## Von der Leerformel zum Leitziel: Wie Employability an Universitäten gelingen kann

Nicht, warum dieses Buch geschrieben werden musste, ist hier die Frage, sondern eher, warum es so lange gedauert hat, nämlich 20 Jahre, bis nun endlich ein umfassendes und erprobtes Modell zur Umsetzung von Employability an Universitäten vorliegt. Seit 20 Jahren gibt es mittlerweile die Bologna-Reform und damit die Ausrichtung auf Employability (Beschäftigungsfähigkeit) als eines von zwei gleichberechtigten Leitzielen (neben Citizenship) im europäischen Hochschulraum. Doch in den 20 Jahren ist in puncto Employability an Universitäten relativ wenig passiert. Als Gründe dafür, insbesondere für bisher fehlende Konzeptualisierungen und mangelnde Umsetzung von Employability, können Hilflosigkeit und Desinteresse, aber auch totale Ablehnung vermutet werden – schließlich avancierte Employability zum Reizwort und Kampfbegriff gegen die gesamte Bologna-Reform. Dazu mögen unterschiedliche Vorstellungen von den Aufgaben von Hochschulen, aber auch Missverständnisse und Fehlinterpretationen von Employability beigetragen haben. Die logische Folge ist, dass bisher nur wenige Analysen und Konzepte (vgl. z.B. Schubarth/Speck 2013; Richter 2019) und auch nur einzelne Praxisbeispiele (vgl. z.B. Gutenberg Lehrkolleg/Moritz 2015) vorliegen. Dieses Manko ist umso erstaunlicher, da gesetzliche Vorgaben bzw. Gremienbeschlüsse die Vorbereitung auf ein Berufsfeld als eine Aufgabe von Hochschulen immer wieder bekräftigten, angefangen vom Hochschulrahmengesetz, noch aus dem Jahre 1976, bis zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2015) zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt.

Dieses Manko vermag der Band ein Stück weit zu tilgen, indem er – orientiert an der einschlägigen Fachdebatte und basierend auf langjährigen Erfahrungen an der Universität Münster – ein Prozessmodell für die Umsetzung des Bildungsziels Employability an Hochschulen vorstellt. Als Leitfragen fungieren dabei folgende (auch 20 Jahre nach den Bologna-Beschlüssen noch weitgehend ungeklärte) Fragen: Was bedeutet die Förderung von Employability im Kontext eines universitären Studiums konkret? Was ist das Ziel, was sind die Wege dahin? Wie kann geprüft und gemessen werden, ob die definierten Ziele erreicht werden? (S. 5).

Das Besondere am Band ist zum einen der systematische Zugang zu Employability in Form eines Modells, das alle Phasen und Aspekte der Entwicklung und Implementation von Employability einschließt: definitorische, konzeptionelle und strategische ebenso wie methodisch-didaktische, kommunikative und Evaluationsaspekte. Durch die systematische Bearbeitung und konsequente Einbindung in Lehre und Studium wird Employability von einem abstrakten Schlagwort in ein handhabbares strategisches und innovatives Studienkonzept transformiert.
Zum anderen versprüht das Modell einen gewissen Charme, indem Employability nicht von außen oder von oben herab den Fächern bzw. den Hochschulangehörigen einfach vorgesetzt wird, sondern vielmehr deren Autonomie und Eigenverantwortung anerkennt, was Hochschullehrenden bekanntlich ganz wichtig ist. Das Modell – und dabei hat das Autorenteam gute Erfahrungen gemacht – setzt auf dialogische Verfahren, indem zusammen mit den Fächern bzw. Studiengängen bereits Vorhandenes sichtbar gemacht und fachspezifische motivierende Perspektiven von Employability entwickelt werden. Motivierende Perspektiven können beispielsweise sein, arbeitsmarktrelevante Kompetenzen oder neue Lehrformate zu entwickeln, Berufsfelder zu erschließen, falsche Erwartungen zu vermeiden, Transparenz zu erreichen oder die Spezifik des eigenen Faches zu schärfen. So gelingt es, im Dialog zu einer fächerspezifischen Selbstpositionierung und Profilschärfung in Bezug auf Employability zu gelangen und damit auch „Herr des Verfahrens" zu bleiben und die gewünschte Autonomie zu wahren. Durch die Offenheit und Flexibilität des Prozessmodells kann es jederzeit an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden. So kann der Band, auch wenn er mit Blick auf Universitäten verfasst wurde, selbst Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften zahlreiche Impulse für deren Profilierung bei Employability geben.

Die Darstellung des Bandes gliedert sich in drei größere Bereiche, die insgesamt 15 Kapitel umfassen. Die einzelnen Kapitel sind als Bestandteile des Prozessmodells zu verstehen, können aber auch als Einzelthemen betrachtet werden. So geht es im Teil A (Grundlagen und Modelle) neben thematischen und gesetzlichen Hintergründen auch um die Entwicklung von Transferfähigkeit als einem zentralen Brückenelement zwischen Studium und Anwendung (S. 52). Der Begriff der Transferfähigkeit bleibt allerdings etwas vage, zumal im Kompetenzbegriff der Anwendungsbezug ja schon enthalten ist. Kern des ersten Teils ist das Prozessmodell, anhand dessen Studiengänge ihr eigenes Profil entwickeln können. Das Modell umreißt den Weg dahin, gibt aber nicht vor, wie diese Positionsbestimmung zu Employability auszusehen hat.

Teil B (Methoden und Umsetzung) zeigt Wege und Methoden zur Förderung von Employability auf. Dabei werden verschiedene Aspekte beleuchtet, so die Bedeutung digitaler und interdisziplinärer Ansätze, die Rolle der Arbeitgeber oder der Alumni. Einen Schwerpunkt bildet das Kapitel „Das universitäre Praktikum: Element eines kompetenzorientierten Studiums". Praxisphasen können einen Beitrag zur Förderung von Transferkompetenz und letztlich Employability leisten, wenn sie konsequent unter dem Aspekt der Verzahnung von Lehre und An-

wendung betrachtet werden (S. 85). Dazu ist die Berücksichtigung der Sichtweisen sowohl der Studierende und Lehrenden als auch die der Arbeitgeber erforderlich. Beispiele aus unterschiedlichen Fächerkulturen dienen zur Veranschaulichung.

Teil C (Qualitätssicherung und Wirkungsanalyse) schließlich widmet sich der Frage, wie Akkreditierungsprozesse relevante Aspekte der Beruflichkeit erfassen können – sind doch Akkreditierungen in der Praxis, gerade in Bezug auf Employability, eher „zahnlose (Papier)Tiger". Der Band wird mit einem Kapitel zu Absolventenstudien und Evaluationen und deren Beitrag zur Förderung von Employability abgeschlossen. Im Zeitalter der Evidenzbasierung soll ja stets nachgewiesen werden, ob die Maßnahmen auch die erwünschten Effekte zeitigen.

Insgesamt ist dem Autorteam unter der Leitung von Andreas Eimer ein Nachschlagewerk gelungen, dem als Standardwerk eine weite Verbreitung zu wünschen ist. Die langjährigen Erfahrungen des Autorenteams in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern haben dazu beigetragen, dass nach 20 Jahren Bologna-Prozess nun endlich ein praxistaugliches Handbuch vorliegt, das Hochschulleitungen, Lehrende oder Studiengangverantwortliche zur Entwicklung von Employability nutzen können. Inwieweit dies tatsächlich geschehen wird, ist allerdings noch eine offene Frage. Der Bedarf an Employability im Rahmen des Studiums dürfte angesichts der Vielzahl und Heterogenität der Studierenden weiter zunehmen. Und wie aktuelle Studien zeigen: Praxis- und Berufsfeldbezüge bereits in der Studieneingangsphase können Orientierung geben und Studienabbruch vermeiden helfen (vgl. z.B. Schubarth u.a. 2019). Noch ein Grund mehr, sich ernsthaft(er) mit Employability zu beschäftigen.

**Literaturverzeichnis**

*Gutenberg Lehrkolleg/Moritz, M.-T. (Hg.) (2015):* Employability als Ziel universitärer Lehre. Innovative Lehrprojekte an der JGU. Bielefeld.

*Hochschulrahmengesetz (1976):* Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar 1976. In: Bundesgesetzblatt Teil I. Bonn, S. 185-206.

*Richter, C. (2019):* Employability aus institutioneller Perspektive: Konzeption und empirische Untersuchung am Beispiel von privaten Hochschulen. Berlin.

*Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. (Hg.) (2019):* Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Potsdam.

*Schubarth, W./Speck, K. (2013):* Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (10.10.2019).

*Wissenschaftsrat (2015):* Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf;jsessionid=FC882ED17AF880C6E835F2526104C7D1.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3 (10.10.2019).

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Wilfried Müller (Hg.)**

**Ist der Bologna-Prozess gescheitert?**

Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Die Bologna-Reform hat den Signatar-Staaten die Chance auf eine eigenständige Interpretation gegeben. Hiervon haben viele Länder, auch Deutschland, reichlich Gebrauch gemacht. Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen, insbesondere in den Bachelorprogrammen der Universitäten: Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle: So sind Verrechtlichung und Verschulung der Studiengänge noch zu groß und die Abbruchraten der Studierenden zu hoch. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum (Holger Burckhart und Christian Tauch).
- Modularisierung (Ludwig Huber).
- Employability (Ulrich Teichler).
- Internationale Mobilität der Studierenden (Ulrich Heublein).
- Akkreditierung (Margret Bülow-Schramm).
- Akteurkonstellationen der Reform (Wilfried Müller).

Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen und Positionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Einige waren und sind an Entscheidungen der deutschen Hochschulen zur Umsetzung der Bologna-Reform beteiligt. Gemeinsam ist ihnen das große Interesse an den Wirkungen dieses Prozesses auf Lehren und Lernen in den Studiengängen der Hochschulen. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Trotzdem wagen Sie eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und eigene Erfahrungen.

*ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand*

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

# Quote der Teilzeitstudierenden geht erstmals leicht zurück

*Gütersloh, 10. Dezember 2019:* Im Berufsleben sind Teilzeit-Angebote Alltag, an den Hochschulen noch die Ausnahme. Nur jeder 14. Studierende in Deutschland absolviert sein Studium offiziell in Teilzeit. Wer eine Alternative zum Vollzeit-Studium sucht, hat nur eine begrenzte Auswahl, wie eine aktuelle Übersicht des CHE Centrum für Hochschulentwicklung zeigt.
Zum Wintersemester 2017/18 studierten laut Statistischem Bundesamt 203.000 Menschen in Deutschland offiziell nicht in Vollzeit. Der Anteil der Teilzeitstudierenden an allen Studierenden liegt aktuell bei 7,1 Prozent. Die Quote ist damit seit dem Jahr 2000 zum ersten Mal wieder leicht gefallen.
Mit 95.000 Personen entfallen auf Nordrhein-Westfalen rund die Hälfte aller Teilzeitstudierenden. Damit studiert etwa jeder siebte Studierende zwischen Rhein und Ruhr nicht in vollem Umfang. Lediglich Hamburg hat mit 20,7 Prozent eine noch höhere Quote, dort sind gleich zwei auf Teilzeitstudium spezialisierte Fernhochschulen ansässig. Mecklenburg-Vorpommern weist mit 12,3 Prozent einen identischen Wert wie Nordrhein-Westfalen auf. Schlusslicht im Ländervergleich ist das Saarland mit lediglich rund 150 offiziellen Teilzeit-Studierenden und einem Teilzeit-Anteil von 0,5 Prozent.
Real dürfte die Zahl der „de facto"-Teilzeitstudierenden, die zwar in einen Vollzeit-Studiengang eingeschrieben sind, aber weniger intensiv und länger als vorgesehen studieren, allerdings noch deutlich höher liegen, erklärt das CHE. „Immer mehr Menschen wollen ihre akademische Aus- und Weiterbildung mit Familie, Beruf oder anderen Faktoren in Einklang bringen", erklärt Frank Ziegele. „Die Modulstrukturen, die wir seit der Bologna-Reform haben, ermöglichen ein flexibles Teilzeitstudium in Deutschland theoretisch in jedem Studiengang", so der CHE Geschäftsführer. „Dass nun dennoch die Quote der Teilzeitstudierenden erstmals seit Jahren sinkt, ist eine bedenkliche Entwicklung."
Ein Grund für die geringen offiziellen Zahlen bei Teilzeit im Studium sind laut Cort-Denis Hachmeister auch die Rahmenbedingungen. „Die größte Hürde beim Teilzeitstudium ist weiterhin der fehlende Anspruch auf BAföG-Förderung" ergänzt der Experte für Hochschulzugang beim CHE. Zusätzlich gelten je nach Hochschule unterschiedliche Teilzeitregeln für Studierende. „An staatlichen Hochschulen werden seltener explizite Teilzeitstudiengänge angegeben, sondern oft muss für jedes Studienjahr ein Teilzeitstudium mit einer entsprechenden Begründung individuell beantragt werden. An privaten Hochschulen, die oft auch mehr zeitlich flexible Studiengänge anbieten, dürfen sich Studienberechtigte dagegen ohne Begründung für ein Teilzeitstudium einschreiben." Daher gibt es in einigen Bundesländern zahlreiche private Hochschulen mit zum Teil hohen Studierendenzahlen, die sich auf flexible Teilzeitstudienmodelle spezialisiert haben.
Der Rückgang des Anteils von Studierenden in Deutschland, die offiziell in Teilzeit eingeschrieben sind, dürfte aber auch am geringen Angebot entsprechender Studiengänge liegen. Lediglich jeder siebte Studiengang in Deutschland steht nach den Angaben im HRK Hochschulkompass auch Studierenden in Teilzeit offen. Die Quote an Teilzeitstudiengängen liegt im aktuellen Wintersemester 2019/20 bei 13,9 Prozent. Sie ist im Vergleich zum Vorjahr leicht um 0,4 Prozentpunkte gestiegen.
Das Saarland weist mit 65,7 Prozent die höchste Quote an Studienangeboten mit der Möglichkeit zum Teilzeitstudium auf. Hamburg und Brandenburg folgen im Ländervergleich mit 52,2 und 42,9 Prozent. In sechs Bundesländern liegt der Anteil an Teilzeitangeboten unter 10 Prozent. Schlusslicht ist Bremen. Im Stadtstaat kann nur einer von fünfzig Studiengängen auch in geringerem Umfang pro Semester absolviert werden.
Das Studienangebot im Bereich Teilzeit ist an Universitäten mit 15,8 Prozent etwas umfangreicher als das an Fachhochschulen mit 13 Prozent. Auch im Masterbereich (16,7%) haben Menschen, die etwa parallel zum Beruf ein Studium absolvieren möchten, eine größere Auswahl als im Bachelorbereich (12,8%).
In den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften besteht die Teilzeit-Option in jedem fünften Studiengang. Die geringsten Anteile finden sich mit 5,9 Prozent in den Fächergruppen Kunst, Musik, Design.

**Über diese Studie:**
Im Auftrag des CHE Centrum für Hochschulentwicklung analysierte CHE Consult die Entwicklung von Teilzeit-Studienangeboten in Deutschland. Die Analyse umfasste die Studienangebote der Hochschulen und die Nachfrage bei den Studierenden. Grundlage für die Teilzeit-Angebots-Quote sind die Daten des Hochschulkompasses der Hochschulrektorenkonferenz für das Wintersemester 2019/20. Die Anteile der Teilzeitstudierenden beruhen auf Angaben des Statistischen Bundesamtes für das Wintersemester 2017/18. Verfasser*innen der Studie „CHECK Teilzeitstudium in Deutschland 2019" sind Anna Gehlke, Cort-Denis Hachmeister und Lars Hüning. Die wichtigsten Informationen zum Thema für Studieninteressierte, Checklisten und eine kommentierte Linkliste finden sich unter: www.che.de/teilzeit.

**Ansprechpartner für weitere Informationen:**
Cort-Denis Hachmeister
Tel. 05241 9761-35
E-Mail cort-denis.hachmeister@che.de

# Toepfer Stiftung wird Trägereinrichtung im Rahmen der Bund-Länder-Vereinbarung „Innovation in der Hochschullehre“

## Gemeinsame Wissenschaftskonferenz beschließt Aufbau einer Organisationseinheit unter dem Dach der Hamburger Stiftung

*Hamburg, 6. Dezember 2019:* An der Hamburger Toepfer Stiftung gGmbH soll die Organisationseinheit zur Bund-Länder-Vereinbarung „Innovation in der Hochschullehre“ angesiedelt werden. Das hat die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) auf ihrer heutigen Sitzung in Berlin beschlossen. „Innovation in der Hochschullehre“ soll die Weiterentwicklung der Lehre an Hochschulen sowie ihre Stärkung im Hochschulsystem insgesamt fördern. Die Toepfer Stiftung fungiert hierbei als Trägerinstitution: Die an die Stiftung angedockte Organisationseinheit soll durch entsprechende Förderformate Hochschullehrer*innen sowie Hochschulleitungen dafür gewinnen, sich weiterhin verstärkt für Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre einzusetzen. Auch die Vernetzung relevanter Akteur*innen soll so unterstützt werden. Bund und Länder stellen für die Umsetzung der Vereinbarung jährlich 150 Millionen Euro bereit.

### Toepfer Stiftung wird Trägereinrichtung für „Innovation in der Hochschullehre“

Wissenschaftssenatorin Katharina Fegebank: „Ich freue mich sehr, dass mit der Toepfer Stiftung eine kompetente Ansprechpartnerin und Förderin im Bereich der Hochschullehre als Trägerinstitution im Rahmen der Bund-Länder-Vereinbarung ausgewählt wurde. Innovative Lehre ist nicht nur die Basis für ein erfolgreiches Studium, sondern auch für eine nachhaltig exzellente Wissenschaft. Dieses gemeinsame Ziel von Bund und Ländern wird nun von Hamburg aus in Projekte und Netzwerke getragen. Ich gratuliere den Verantwortlichen der Toepfer Stiftung herzlich zur Entscheidung der GWK und wünsche für den anstehenden Aufbau der Organisationseinheit viel Erfolg!“

Antje Mansbrügge, Geschäftsführerin, und Ansgar Wimmer, Vorstandsvorsitzender der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S.: „Seit über zehn Jahren engagiert sich die Toepfer Stiftung in einer breiten Allianz von Partnern mit dem Programm ‚Lehren‘ für Innovation in der Hochschullehre. In unserem Engagement haben wir Lehre stets als ein zentrales strategisches Element zur Entwicklung von Hochschule begriffen, ein Thema, das erfolgreich nur aus den Hochschulen für die Hochschulen verstanden werden kann. Umso mehr freuen wir uns über das Vertrauen von Bund und Ländern, uns als Trägerin mit dem Aufbau und Betrieb einer Organisationseinheit zu betrauen, die in den kommenden Jahren nicht nur durch die Vergabe maßgeblicher Mittel, sondern auch im Wissenstransfer sowie dem Austausch und der Vernetzung wichtige Impulse setzen soll.“

### Organisationseinheit koordiniert Projektförderung und Vernetzung in der Hochschullehre

Mit der Vereinbarung „Innovation in der Hochschullehre“ wollen Bund und Länder die mit dem Qualitätspakt Lehre begonnene Förderung und Verbreitung innovativer Hochschullehre weiter stärken. Im Einzelnen geht es um die wissenschaftsgeleitete Förderung von Projekten, insbesondere zur strategisch-strukturellen Stärkung der Hochschulen und zu aktuellen, themenbezogenen Herausforderungen in Studium und Lehre. Auch die länderübergreifende Vernetzung und der Wissenstransfer stehen im Fokus der Vereinbarung. Zur Durchsetzung dieser Ziele soll 2021 eine neue Organisationseinheit unter dem Dach der Toepfer Stiftung als Trägerinstitution ihre Arbeit aufnehmen. Diese Einheit soll die wissenschaftsgeleitete Projektförderung koordinieren und den bundesweiten Austausch sowie den Wissenstransfer in der Hochschullehre organisieren. Die in ihrer Tätigkeit weitgehend unabhängige Organisationseinheit wird sich aus einer Geschäftsführung, einem Bund-Länder-Gremium, einem externen wissenschaftlichen Beirat sowie Ausschüssen zur Projektauswahl zusammensetzen. Die Auswahl der Trägerinstitution erfolgte heute im Rahmen der Tagung der GWK.

### Über die Alfred Toepfer Stiftung

Die gemeinnützige Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. arbeitet im Austausch mit Vertreter*innen an über 140 Hochschulen, 100 Museen und 200 Kulturinstitutionen bundesweit und ist auch in der internationalen Hochschullandschaft präsent: Neben der Zuerkennung von Wissenschafts- und Kulturpreisen sowie der europaweiten Vergabe von Fördermitteln und Studienstipendien ist die langfristig angelegte Programmarbeit in den Bereichen Wissenschaft, Bildung, Kultur ein Tätigkeitsschwerpunkt der Stiftung. Die Toepfer Stiftung gGmbH ist eine Tochtergesellschaft der Toepfer Stiftung. Sie fungiert unter anderem bereits als Trägerin des noch bis 2020 laufenden und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Lehren“, eines Exzellenz-Netzwerks für lehrbezogene Hochschulentwicklung.

### Kontakt:

Pressestelle der Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung
Hamburger Straße 37
22083 Hamburg
Tel: +49 40 428632322
E-Mail: pressestelle@bwfg.hamburg.de

## Brexit Announcement from the University of Glasgow

As an institution the University of Glasgow is proudly global and distinctively European. Our outlook and attraction as a place of learning, study and research will not change as a consequence of Brexit. We will continue to work collaboratively with our friends and neighbours in EU countries – and elsewhere – on projects that advance knowledge, unlock potential and deliver scientific and medical breakthroughs for the benefit of all.

The University of Glasgow identifies strongly with the statement that has been issued today, Friday 31 January 2020, that higher education and research institutions from across the UK and Europe must continue working together.

Alongside Universities UK, a total of 29 major domestic and international organisations, which includes the European University Association (EUA), the Guild of European Research-Intensive Universities, the Confederation of British Industry (CBI), Wellcome Trust and others, have committed to maintaining their current relationships. These groups are calling on governments and the European Commission to ensure full association to Erasmus+ and Horizon Europe before the end of 2020.

The joint statement reads:

**"We, the major bodies representing science and higher education across the UK and Europe, are united in agreeing that we wish to continue to work together following the departure of the UK from the European Union. We call on our national governments and the European Commission to act on the commitments of the political declaration and work swiftly to agree a basis for continued collaboration through the UK's full association to Horizon Europe and Erasmus+. Swift agreement in this area of clear mutual benefit would be good for all of us and should be reached before the end of 2020."**

The UK and EU now enter a transition period that will last until 31 December 2020. During this transition period the UK will remain a full member of Erasmus+ and Horizon 2020. The University of Glasgow will do all that we can to encourage the continued exchange of staff and students through the Erasmus+ programme, and collaborations through Horizon 2020. There will be no changes to the UK's participation in these programmes, including for projects and mobilities that run past 31 December 2020.

The UK's participation in Horizon Europe and Erasmus+, starting 1 January 2021, will be part of the negotiations between the UK and the EU. Along with partner bodies, Glasgow will press the UK Government to prioritise negotiating continued participation in these programmes and, if that cannot be achieved, to explore putting into place national replacement schemes.

**Media enquiries:**
contact media@glasgow.ac.uk or tel 0141 330 3535.

**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 Website **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

**Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"**

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

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

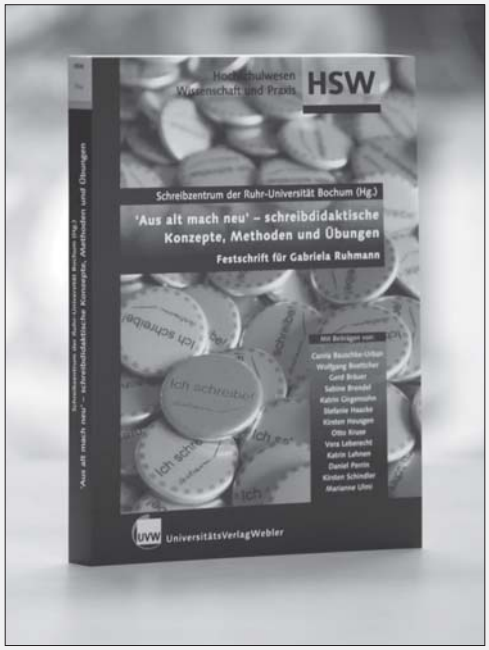
**UVW UniversitätsVerlagWebler,** Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

**Kontakt:** info@universitaetsverlagwebler.de

## Standardliteratur zum Thema Schreibkompetenz im Studium

### Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.)
### 'Aus alt mach neu' – schreibdidaktische Konzepte, Methoden
**Festschrift für Gabriela Ruhmann**

Gabriela Ruhmann hat die Schreibdidaktik und Schreibforschung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und entscheidend an ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin mitgewirkt. Neben ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Institution ‚Schreibzentrum' hat sie aber insbesondere viele Menschen beruflich und persönlich sehr geprägt. Einige davon sind die Beiträgerinnen und Beiträger dieser Festschrift, die von und mit ihr gelernt und gearbeitet haben und mittlerweile alle ausgewiesene Expertinnen und Experten unseres Fachbereichs sind. In dieser Festschrift stellen sie schreibdidaktische Konzepte und Übungen vor, zu denen sie durch Gabriela Ruhmann angeregt wurden. Da Gabriela Ruhmann auch als Quer- und Neudenkerin bekannt ist, finden sich konsequenterweise auch unkonventionellere Beiträge wieder.




*ISBN 978-3-946017-09-7, Bielefeld 2017,*
*203 Seiten, 33.80 Euro zzgl. Versand*

### Klaus Dieter Bock
### Seminar-/Hausarbeiten –
**... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt**
**... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen.**
**Ein Text auch für Studierende**

*ISBN 978-3-937026-29-9 , Bielefeld 2004, 48 Seiten, 9.95 Euro zzgl. Versand*

### Otto Kruse / Eva-Maria Jakobs / Gabriele Ruhmann (Hg.)
### Schlüsselkompetenz Schreiben
**Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule**

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe. Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln läßt. Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

*ISBN 978-3-937026-07-7, Bielefeld 2003/2014, 3. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro zzgl. Versand*

**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**
**Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22**

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

### Fo

**Forschung**

Politik - Strategie - Management

**Fo 3+4/2019**
**(Vorschau)**

**Sonderheft zum Symposium "Pakte, nichts als Pakte... - Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020er Jahren?"**

**Bund und Länder haben viel Geld investiert, um den Wissenschaftsstandort international wettbewerbsfähig zu machen.**
**Hat es sich gelohnt? Und was braucht es für die Zukunft?**
**Darüber diskutierten die Spitzen des Wissenschaftssystems am 12./13. Dezember 2019 in Hannover.**

**Mit Beiträgen von**
*Wilhelm Krull, Georg Schütte, Wolf-Dieter Lukas, Martin Stratmann, Rudolf Stichweh, Peter-André Alt, Otmar Wiestler, Sabine Kunst, Peter Strohschneider, Helga Nowotny, Martina Brockmeier, Rainer Lange, Georg Krücken, Christian von Coelln, Matthias Kleiner, Johannes Schöning, Christoph Lundgreen, Robert-Jan Smits, Otfried Jarren, Liselotte Højgaard, Dorothea Rüland, Enno Aufderheide, Jörg Hacker, Jürgen Mittelstraß, Wolfgang Marquardt, Hans-Jochen Schiewer, Martin Lohse, Gabriele Gillessen-Kaesbach, Veronika Lipphardt, David Kaldewey & Saskia Schäfer.*

### HM

**Hochschulmanagement**

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

**HM 4/2019**
**(Vorschau)**

*Alexander Dilger*
**Begutachtungsverfahren nach Zahl, Gewichtung und Fehlern der Gutachten**

*Klaus Palandt*
**Die Entwicklung der privaten und kirchlichen Hochschulen; wann erklärt der WR Hochschulen zu Fachhochschulen, wann zu Universitäten?**

*Pietro Morandi et al.*
**Unentdeckte Potentiale. Gründungsaktivitäten des wissenschaftlichen Personals an Schweizer Fachhochschulen**

**HM-Gespräch zur Attraktivität von FH-Professuren**

### ZBS

**Zeitschrift für Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

**ZBS 4/2019**
**Zum Thema der Digitalisierung in der Studienberatung**

***Anregungen für die Beratungspraxis/ Erfahrungsberichte***

*Oliver Claves*
**Studienberatung digital?**

*Mona Stumpe & Johannes Steinkraus*
**Studiengangsdarstellungen im Web Erfahrungsberichte aus der Leibniz Universität Hannover und der Georg-August-Universität Göttingen**

*Tobias Hofmann*
**Chancen und Grenzen onlinebasierter Peer-Beratungsangebote Ein praxeologischer Erfahrungsbericht**

*Jochen O. Ley & Hedda Zechner*
**Entscheiden? Suchen. Reflektieren. Auswählen!**
**Mit dem Online-Orientierungs-angebot der Humboldt-Universität zu Berlin vom Dropout zur Digitalisierung**

*Cordula Meier & Simone Jawor-Jussen*
**Digitale Entwicklungen in der Studienberatung**

***Tagungsbericht***

**Heterogene Studierende als Herausforderung für die Studienverlaufsberatung – Tagung an der Hochschule Hannover**

***Tagungsankündigung***

**GIBeT-Arbeitskreistagung und GIBeT-Weiterbildungstagung 2020 am 5. und 6. März in Kassel**

## P-OE

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

**P-OE 3+4/2019**
**Assessment Center in der Wissenschaft**

*Ralph Stegmüller, Wiebke Esdar, Wögen N. Tadsen, Fred G. Becker & Elke Wild*
**What motivates professors to teach in higher education? Results of an interview study with newly assigned professors**

*Martin Mann*
**Auswählen und Entwickeln. Assessment Center in der Wissenschaft**

*Fred G. Becker*
**Assessment-Center (AC): Wann ein AC ein AC ist und wann nicht**

**P-OE-Gespräche**
**mit Dr. Martin Mehrtens,**
**mit Bewerberinnen und Bewerbern,**
**mit Heike Schäfer-Dammert und Jasmin Frank**
**über Assessment Center in der Wissenschaft**

*Stefan Prüter & Christiane Teichmann*
**Assessment Center – Perspektiven aus der Management-Diagnostik**

*Anne Schreiter*
**„Strategisch Führen für Wissenschaftsmanager*innen" – Ein neues Angebot des Netzwerks Wissenschaftsmanagement! e.V**

*Wolff-Dietrich Webler*
**Erweiterung der Lehrkompetenz – ein Modell für andere**

*Iris Neiske & Nerea Vöing*
**Tätigkeitsbericht 2007-2017 der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik der Universität Paderborn**

## QiW

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

**QiW 3+4/2019**
**Studienerfolg und Studienabbruch**

*Sonja Bandorski, Marita McGrory & Gerd Grözinger*
**Hochschulstatistik richtig benutzen**

*Kerstin Heil et al.*
**Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Studium**

*Yvette E. Hofmann et al.*
**Die Rolle von Resilienz bei Studienabbruchentscheidungen Stand der internationalen Forschung und erste Ergebnisse einer nationalen Studie**

*Michael Feldhaus & Tim Baalmann*
**Soziales Kapital von Eltern und der Studienerfolg von Studierenden**

*Jesús Pineda et al.*
**Studienfinanzierung als Hürde für internationale Studierende in Deutschland?**

*Julia Heigle & Friedhelm Pfeiffer*
**Langfristige Wirkungen eines nicht abgeschlossenen Studiums auf individuelle Arbeitsmarktergebnisse und die allgemeine Lebenszufriedenheit**

*Johannes Berens & Kerstin Schneider*
**Drohender Studienabbruch: Wie gut sind Frühwarnsysteme?**

*Raphael Brade, Oliver Himmler & Robert Jäckle*
**Können Ansätze aus der Verhaltensökonomik den Studienerfolg erhöhen?**

*Stefan Janke & Maria Mühlbauer*
**Von Reaktanz zu Akzeptanz: Ein iterativer Ansatz zur Einbindung relevanter Expert*innen- und Interessengruppen bei der Weiterentwicklung studentischer Lehrevaluationen**

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 Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
**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**
**Hofgebäude**
**33613 Bielefeld**

Erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

## Leiden Sie unter Überakademisierung?

### – Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"?

### – Oder ein Drittes?

Studieren in der deutschen Gesellschaft zu viele? Diese alle Jahrzehnte wiederkehrende Debatte wurde jüngst von Julian Nida-Rümelin unter dem reißerischen Titel eines tatsächlichen oder angeblichen „Akademisierungswahns" wieder populär gemacht. Er macht eine unvertretbare Abwertung der beruflichen Bildung und sogar Irreleitung dafür verantwortlich. Haben wir eine umfangreiche Fehlentwicklung vor uns? Weder angeblich sinkende Arbeitsmarktchancen noch behauptete intellektuelle Unzulänglichkeit halten der Überprüfung stand. Trotzdem gibt es umfangreichen Handlungsbedarf. Dessen Aspekte haben 33 Expert/innen aus Hochschulpolitik, Hochschulleitungen sowie Berufs- und Hochschulforschung eine Woche lang beraten. Das Ergebnis ist lesenswert.

In den Beratungen wurden Fragen von der Art aufgeworfen, wie:

- Ist die Prestigedifferenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung berechtigt?
- Sind Gesellschaften planbar? Müssen alle, „die etwas werden wollen", studieren?
- Debatte um Obergrenzen – dieses Mal (wieder): Wieviele Akademiker braucht die Gesellschaft?
- Und wie gehen wir mit dem deutschen Verfassungsgebot um: „(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen." (Art. 12 (1) Satz 1 GG)?
- Verkommt Studium zur Jagd nach Zertifikaten in statusverleihender Instrumentalisierung ohne Verständnis von Wissenschaft?
- Wieviel Studium muss die Öffentlichkeit finanzieren?
- Nach der Welle der „Gymnasialisierung" nun als nächste Stufe die „Akademisierung" und absehbar schon die „Doktorisierung"?
- Lassen sich arbeitsteilig differenzierte Hochschulsysteme aufrecht erhalten? Ist Wissenschaft vertikal teilbar?

Der Begriff der „Akademisierung" ist vieldeutig und auf dem Hochschulforum Sylt weiter ausbuchstabiert worden. Dieses Themenspektrum findet sich in vielen Einzelbeiträgen dieses Bandes aufgegriffen. Der Band liefert reichlich Diskussionsstoff und Antworten.

*ISBN 978-3-946017-08-0, Bielefeld 2017, 240 Seiten, 39.40 Euro zzgl. Versand*

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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