

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Zustand und Ausrichtung der Hochschulen

- Flexibilisierung der Lehrdeputate
an Hochschulen in Niedersachsen
Forschungsprofessuren - Lehrprofessuren:
Was wird aus der vielbeschworenen Einheit
von Forschung und Lehre?
Gespräch mit Staatssekretär Dr. Josef Lange
- Der Jargon der Nützlichkeit
Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess
- Universitäten als Landschaften
- Deutsche Universitäten im Vergleich
Ortswahlentscheidung auf Basis der Auswahlkriterien
von Studienanfängern
- Wissenschaftsrat als Marke

3 | 2008

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c.,
bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing.,
Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D.,
Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.,
Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc.,
Universität Bergen (Norwegen),
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung
Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden,
bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System
GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Gernot Graebner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
(DGWF), Bielefeld

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für
Hochschulforschung und -planung

Jürgen Heß, Dr., Bonn

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im B/M. Wiss. u.
Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des
Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender
der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
(AHD)

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz: K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: Jonathan Harrow

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 04. Juli 2008

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

65

HSW-Gespräche

Flexibilisierung der Lehrdeputate an Hochschulen in Niedersachsen

Forschungsprofessuren - Lehrprofessuren: Was wird aus der vielbeschworenen Einheit von Forschung und Lehre?

HSW-Gespräch mit Staatssekretär Dr. Josef Lange

66

Hochschulforschung

Ulrich Teichler

Der Jargon der Nützlichkeit

Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess

68

Nils Raabe & Claus Weihs

Universitäten als Landschaften

80

Nadine Schoberth

Deutsche Universitäten im Vergleich

Ortswahlentscheidung auf Basis der Auswahlkriterien von Studienanfängern

85

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Peer Pasternack

Wissenschaftsrat als Marke

91

Personalien

Ulrich Teichler verlässt sein Amt - aber nicht die Wissenschaft

(Wolff-Dietrich Webler)

93

Rezension

Edith Braun:

Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen

(Rüdiger Rhein)

94

Meldungen

95

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

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



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

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

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.

Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

David Baume Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

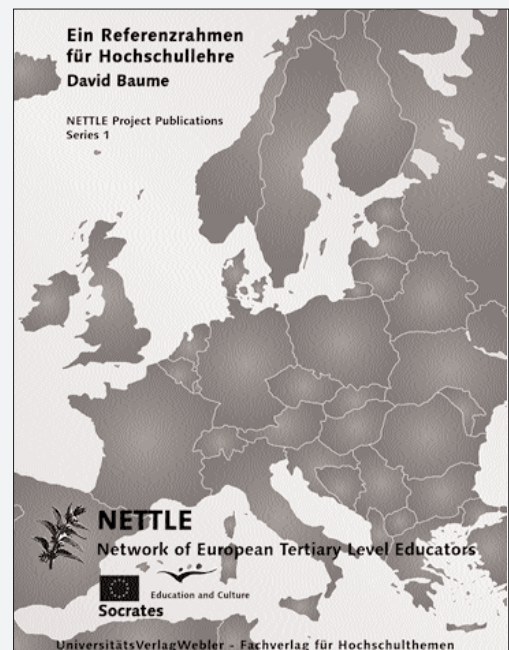
Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
24 Seiten, 3,00 Euro

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



Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

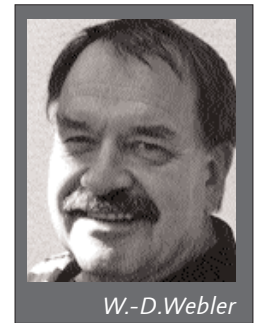
Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Einführung einer Juniorprofessur/Professur mit einem Schwerpunkt in der Lehre haben sehr kontroverse Debatten ausgelöst. Dem WR ging es hauptsächlich darum, der Tendenz vieler Bundesländer entgegen zu wirken, billige, aber im Amt problematische „Lecturer“ mit 14-18 SWS einzuführen, weiter das Deputat so nach oben zu begrenzen, dass Forschung als Dienstaufgabe noch realistisch möglich ist und das Aufgabenbündel im Status des Professorenamtes zu definieren, um indirekt Lehre aufzuwerten und eine entsprechende Qualität der Lehrangebote zu sichern. Abgesehen davon, dass manche Ziele anfangs nicht verstanden oder nicht geteilt wurden, waren Hauptlinien der Kritik a) die Trennung der Professorenämter, b) ein Deputat von 12 SWS und c) die als unnötig angesehene dauerhafte Typisierung von zwei in Aufgaben (und absehbar im Prestige) unterschiedlichen Ämtern. In einem HSW-Gespräch mit dem niedersächsischen *Staatssekretär Dr. Josef Lange* über die **Flexibilisierung der Lehrdeputate an Hochschulen in Niedersachsen - Forschungsprofessuren - Lehrprofessuren: Was wird aus der vielbeschworenen Einheit von Forschung und Lehre?** wird deutlich, dass das Land die Problematik beider Wege (Lecturer oder Lehrprofessur) erkannt hat und hier andere, flexiblere und Aufgaben nicht dauerhaft festschreibende Wege gegangen ist.

Seite 66

Der Bologna-Prozess der Studienstrukturreform lässt Kontinuität der alten Überzeugungen, Routinen und Einflussverteilungen (unabhängig von ihrer Richtigkeit) im Rahmen von 3 Studienjahren nur noch sehr bedingt zu. Ein angemessener Umgang mit dem Reformkonzept erfordert, die grundlegenden Ideen wissenschaftlichen Studiums - denen die Studienrealität weithin nicht mehr entsprach - neu zu überdenken und diese Ideen in einem neu konzipierten Bachelor-Studium zu verwirklichen. Dies ist bei professioneller Curriculum-Entwicklung möglich, allerdings nicht unter Beibehaltung des Wustes an Stoff, der sich in Jahrzehnten additiv angesammelt hatte, sondern konsequenter Kompetenzorientierung. Stattdessen wird der Untergang des wissenschaftlichen Studiums im Bachelor-Studium beschworen (was sogar zutrifft, aber nicht aufgrund des Bologna-Konzepts, sondern abwegiger Umsetzungsbeschlüsse von Gremien, in denen alle bisherigen claims der beteiligten Fachvertreter wieder in den Studiengang hineingepresst wurden). *Ulrich Teichler* resümiert in seinem Aufsatz **Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess** das Ausmaß und bisher absehbare Auswirkungen dieser Umstellungen und spitzt die Betrachtung auf die berufliche Orientierung des Studiums zu. Sein Verweis auf den traditionellen Berufsbezug der Theologen-, Juristen-, Lehrer- und Medizinerbildung, der offensichtlich die „alte“ Universitätsidee nicht zerstört hatte, sorgt vielleicht für eine gewisse Ernüchterung und Versachlichung der Diskussion. Der Aufsatz steht in gewissem Gegensatz zu jenem von *Stock/Lenhardt* i.d.s. Heft. So wird der Forumscharakter des HSW unterstrichen.

Seite 68

Das Qualitätsmanagement der Hochschulen führt relativ direkt auch in Deutschland zu institutional research, also dem Versuch, mit Forschungsmethoden ein solides Betriebswissen über die eigene Hochschule bereit zu stellen. Dies ist ein Bereich, der trotz des Hochschulstatistikgesetz-



W.-D. Webler

zes von 1969, nach dem die wichtigsten Parameter bereits zu erheben waren, noch vor wenigen Jahren in einem bedauerlichen und hinderlichen Zustand war. Während Leistungsverflechtungen in der Lehre schon seit geraumer Zeit im Rahmen der Kapazitätsrechnung erfasst werden, war ähnliches im Bereich der Forschung bisher nicht geschehen. Die Autoren *Nils Raabe & Claus Weihs* zeigen in ihrem Beitrag **Universitäten als Landschaften** kreative Möglichkeiten der Erfassung und Visualisierung von Leistungsstärken, die die Aufmerksamkeit bündeln und neue Folgerungen hervorbringen werden.

Seite 80

Über die Bedeutung und Machbarkeit der Hochschulaufnahmeprüfungen in Deutschland - also die Verfahren und vor allem die Kriterien, nach denen Hochschulen sich ihre Studierenden aussuchen - wird viel geschrieben. Aber es gibt in einem entweder als Bildungsmarkt oder als Feld der Verwirklichung eines individuellen Grundrechts gesehenen Hochschulbereich auch die umgekehrte Perspektive: Die Wahl der Hochschule durch die studierwilligen künftigen Studierenden. Denn auch zu Hochschulaufnahmeprüfungen werden nur diejenigen Studierwilligen antreten, die diese Hochschule als attraktiv für ihre Studienziele empfinden. In den zahlreichen Hochschulrankings werden zwar - in beratender Absicht - den Interessenten Qualitätskriterien als Auswahlhilfe angeboten. Aber sind das die Kriterien, die Studienanfänger/innen anwenden? In diesem Kontext legt *Nadine Schoberth* ihre empirische Untersuchung vor: **Deutsche Universitäten im Vergleich - Ortswahlentscheidungen auf Basis der Auswahlkriterien von Studienanfängern**. Die Autorin hat diese Kriterien ermittelt und neun Universitäten in der Bewertung durch Studienanfänger/innen miteinander verglichen.

Seite 85

Man soll auch über sein Alltagshandeln nachdenken: Beim Kleben einer Briefmarke auf einen einfachen Umschlag können Motive auf der Marke oder weitere Merkmale zum Grübeln anregen. So kann auch Wissenschaft der Bevölkerung nahe gebracht werden. Als Hilfestellung dabei hat *Peer Pasternack* seine Eindrücke anlässlich der feierlichen Vorstellung der Sonderbriefmarke zum 50jährigen Jahrestag der Gründung des Wissenschaftsrates notiert. **Wissenschaftsrat als Marke** überschreibt er doppeldeutig seine Betrachtungen bei dem vergeblichen Versuch, die Motive auf der Briefmarke zu erkennen und (auch mit Hilfe der Erläuterungen des Bundesfinanzministeriums) zu interpretieren. Ein gelungenes Stück Propagierung der Wissenschaft? Wohl kaum.

Seite 91

W.D.W.



Josef Lange

Flexibilisierung der Lehrdeputate an Hochschulen in Niedersachsen Forschungsprofessuren - Lehrprofessuren: Was wird aus der vielbeschworenen Einheit von Forschung und Lehre?

HSW-Gespräch mit Dr. Josef Lange,
Staatssekretär im niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur

HSW: Herr Lange, in der Republik gehen wieder einmal die Wogen hoch beim Thema Personalstruktur im Lehrkörper der Hochschulen. Hintergrund sind notwendige Veränderungen in der Lehrkapazität. Warum muss die Lehrkapazität jetzt gesteigert werden?

Josef Lange (JL): Derzeit werden in den Hochschulen 35 bis 40% eines Altersjahrgangs ausgebildet. Auch eine große Mehrheit der Studierenden an Universitäten erwartet von den Hochschulen eine hoch qualifizierte Berufsausbildung. Bis 2010 gibt es aus demografischen Gründen steigende Zahlen von Hochschulzugangsberechtigten. Ab 2011 bis 2013 haben wir – in den Ländern unterschiedlich – durch die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre doppelte Abiturjahrgänge. Es ist gemeinsame Aufgabe von Hochschulen und Gesellschaft, die Studien- und Ausbildungschancen dieser Abiturientenjahrgänge zu sichern, ohne dabei einen Verdrängungswettbewerb bei Ausbildungsplätzen zu Lasten der formal geringer Qualifizierten in Gang zu setzen. Nach 2018 bis 2020 sinkt der Lehrbedarf aus demografischen Gründen wieder beträchtlich. Deshalb wird die Frage nach der Struktur des Personals mit Lehraufgaben zu Recht gestellt. Der Wissenschaftsrat hat die Einführung von Lehrprofessuren empfohlen. In einigen Ländern wird diese Empfehlung unter dieser Bezeichnung auch umgesetzt.

HSW: Im traditionellen Personalstruktur-Modell, das von einer engen Verknüpfung von Forschung und Lehre ausging, stieg bei der Steigerung der Lehrkapazität durch Dauerstellen automatisch auch die Forschungskapazität des betreffenden Faches, und das z.T. beträchtlich. Nur als Folge der Einheit von Forschung und Lehre und nicht als Folge einer eigenen Forschungsbedarfsanalyse war dies (mit allen finanziellen Folgen einer z.T. aufwändigen Forschungsausstattung) in dem eintretenden Umfang nicht immer legitimiert. Künftig soll anders damit umgegangen werden als in der Vergangenheit. Also empfiehlt sich eine Flexibilisierung des Lehrpersonals, um künftige Nachjustierungen bei schwankendem Lehrbedarf zu erleichtern.

The German Council of Science and Humanities' (Wissenschaftsrat) recommendation to introduce a junior professorship/professorship with a higher teaching load has triggered highly controversial debates. For the Wissenschaftsrat, the main object was to counter a trend to be found in many German federal states of introducing low-cost but administratively problematic "lecturer" posts with 14-18 hours of teaching per week, continuing to limit the ceiling of teaching hours so that research still remains a realistic official task, and defining the set of duties of a professorship in order to upgrade teaching indirectly and ensure corresponding quality in teaching courses. Disregarding the fact that some goals were initially not understood or not shared, the main criticisms addressed: (a) the separation into two professorships, (b) a teaching load of 12 hours per week, and (c) what was viewed as an unnecessarily permanent classification into two offices with different duties (and foreseeable differences in prestige). An HSW interview with *Dr. Josef Lange* the state secretary for Lower Saxony on **Flexible Teaching Loads in Lower Saxony's Higher Education Institutes – Research Professorships and Teaching Professorships: What Has Become of the Much Affirmed Unity of Research and Teaching?** shows that this federal state is aware of the problems involved in the two tracks (lecturers or teaching professorships) and is pursuing other more flexible paths with no permanent specification of tasks.

Als Abhilfe werden bisher drei Alternativen diskutiert: a) kurzfristig einzustellende Lehrbeauftragte, b) „Lecturer“ auf Dauerstellen und c) sog. Lehrprofessoren, d.h. Professoren mit Forschungsauftrag, aber höherem Lehrdeputat als bisher. Alle drei Varianten haben erhebliche Vor- und Nachteile. Diese Varianten sollten wir nacheinander beleuchten. Welche sehen Sie bei einer verstärkten Einführung von Lehrbeauftragten?

JL: Für die Zeit bis 2020 werden Hochschulen und Länder alle Möglichkeiten der Ausweitung der Lehrkapazität nutzen müssen. Deshalb haben sich Bund und Länder unter maßgeblicher Beteiligung Niedersachsens auf den Hochschulpakt 2020 geeinigt, der für die erste Phase bis 2010 die Schaffung von bundesweit 92.000 neuen Studienanfängerplätzen vorsieht. Über die Verlängerung über 2010 hinaus wird rechtzeitig verhandelt werden.

Der verstärkte Einsatz von Lehrbeauftragten verstärkt die Praxisorientierung der Studiengänge und ist insoweit zu begrüßen. Dennoch darf es nicht dazu kommen, dass sich „Lehrauftragsstudiengänge“ entwickeln. Angesichts der rasanten Entwicklung der Wissenschaft kommt es entscheidend darauf an, im Erststudium Grundlagenwissen und Methodenkenntnisse zu vermitteln und zu erwerben, damit Weiterbildungsfähige die Hochschulen verlassen, aber dann auch in die Hochschulen zu lebenslangem Lernen zurückkommen. Hochschulen müssen sich mehr als in der Vergangenheit ihrer Rolle als „Tankstellen“ für Wissen, Methoden, Problemdefinitions- und Problemlösungskompetenz bewusst sein und sich als solche verstehen.

HSW: Kommen wir zum sog. Lecturer. Bundesländer sind dabei, eine deutsche Variante des englischen Lecturer einzuführen - im Gegensatz zu England ohne Forschungsaufgaben und ohne normale Durchlässigkeit zum Professorenamt. Hat Niedersachsen ebenfalls vor, dieses Amt „Lecturer“ einzuführen, und wenn, in welcher Variante und mit welchem Deputat?

JL: Niedersachsen bleibt bei der Struktur des wissenschaftlichen Personals mit Professuren, wissenschaftlichem Mittelbau und Lehrkräften für besondere Aufgaben. Allerdings werden die Akzente bei der Verteilung der Aufgaben auf Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Weiterbildung und Dienstleistungen anders und differenzierter gesetzt. So sieht die neue Lehrverpflichtungsverordnung vor, dass wissenschaftliche Mitarbeiter auf Dauerstellen – nicht auf so genannten befristeten Qualifikationsstellen – an Universitäten eine Lehrverpflichtung von 10 Semesterwochenstunden erhalten.

HSW: Noch umstrittener als der Lecturer ist die jetzt vom Wissenschaftsrat empfohlene Einführung von Lehrprofessuren. Die diskutierten Modelle der Personalstruktur gehen fast immer von einer Typisierung bestimmter Personalkategorien durch dauerhafte Zuweisung von Lehrdeputaten aus. Dadurch entsteht auch ein dauerhaft zugewiesener Status, der direkt mit dem unterschiedlichen Prestige von Forschungs- und Lehrleistungen verbunden und damit immer mit der Furcht vor Prestigeverlusten verbunden ist.

Aber die Anforderungen variieren in relativ kurzer Zeit: Es können vorübergehend vakante Posten, also Engpässe in einem bestimmten Studiengang sein, sodass das Lehrangebot gesichert werden muss oder es sind umgekehrt besondere Forschungsprojekte, die ganz oder in ihrer Schlussphase besonders intensiv vorangetrieben werden sollen. Es können sich auch längerfristige bzw. dauerhaft erhöhte oder abgesenkte Deputate empfehlen, weil diese Person gerne lehrt oder einen Forschungsschwerpunkt aufbauen soll usw. Zu den Gründen kann schließlich auch die Bewältigung eines vorübergehenden Studentenbergs (zumindest in Teilen) gehören. Wie geht Niedersachsen mit dem Problem um? Denkt das Land ebenfalls an die Einführung von Lehrprofessuren?

JL: Es erscheint viel sinnvoller, den Hochschulen die Möglichkeit zu geben, in einem bestimmten Korridor Lehrdeputate flexibel auf Zeit festzulegen (etwa 4-12 SWS, in Ausnahmefällen befristet auch Null SWS). Eine solche Vielfalt von Situationen, wie oben beschrieben, erfordert auch eine Vielfalt von (u. U. befristeten) Lösungen, ohne dass die Einheit des Lehrkörpers beschworen wird oder sich einzelne in ihrem Prestige gefährdet sehen müssen. Die Hochschule kann sich dann in ihrer Autonomie und im Rahmen ihres Globalhaushalts Aufgaben vornehmen und sie durch Prioritätensetzung und flexible Gestaltung ihrer Verträge lösen. Viele dieser Flexibilisierungen gab es schon in der Vergangenheit, etwa bei gemeinsamen Berufungen mit Forschungszentren oder Max-Planck-Instituten. Niedersachsen sieht in der neuen Lehrverpflichtungsverordnung vor, dass auch Professorenstellen mit einer dauerhaften Lehrverpflichtung von 12 Semesterwochenstunden je nach Stellenbeschreibung ausgeschrieben und besetzt werden können. Sie werden aber ganz bewusst nicht „Lehrprofessuren“ genannt, weil dies in der auch von wirklicher oder vermeintlicher Reputation von Stellen bestimmten Diskussion in den Hochschulen aus unserer Sicht nicht förderlich wäre. Zur Sicherung der Chancen der jungen Generation bei steigenden Zahlen von Hochschulzugangsberechtigten und der doppelten Abiturjahrgänge müssen und werden wir auch die befristete Verlängerung der Lehrtätigkeit älterer Professorinnen und Professoren in Betracht ziehen – hier besteht eine große Offenheit erfahrener Professorinnen und Professoren. Dies geht auch über die in Niedersachsen durch das seit 1.1.2007 in Kraft getretene NHG neu bestimmte Altersgrenze für Professorinnen und Professoren von 68 Jahren hinaus.

HSW: Herr Lange, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Von Seiten des HSW führte das Gespräch W.-D. Webler.

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

Ulrich Teichler



Ulrich Teichler

Der Jargon der Nützlichkeit Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess

1. Bescheidene Ziele – große „Bewegung“

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts haben sich in Europa Hochschulreformbemühungen zu einer „Bewegung“ verdichtet. Typisch dafür ist erstens eine ständig zunehmende Breite der Thematik: Alles, was im Hinblick auf Lehre und Studium an Hochschulen für wünschenswert und reformierbar gehalten wird, soll – so die Tendenz – möglichst in den Bologna-Prozess integriert werden; jede Reformintention soll dadurch heilig gesprochen werden, dass sie mit einem Spiegelstrich in einem der Kommunikés der Bologna-Nachfolgekongressen der Minister aufgenommen wird. Typisch ist zweitens eine enorme normative Spannbreite von weit reichenden Heilserwartungen und beredten Verteufelungen der zur Diskussion stehenden studienbezogenen Hochschulreformen. Insofern erleben wir eine ähnliche Stimmungslage wie bei dem Hochschulreformschub um 1970, dessen Ergebnisse einige Zeit später mit dem treffenden Buchtitel „Great Expectations and Mixed Performance“ (Cerych/Sabatier 1986) zusammengefasst worden waren. Sicherlich trägt zur Popularität der „Bologna“-Botschaft gerade das Gegenteil bei – die Tatsache, dass der Kern des Reformprogramms äußerst übersichtlich ist. In erster Linie geht es um die Einführung eines Systems gestufter Studiengänge und -abschlüsse. Vorgesehen ist, die bisherige Struktur von - relativ langen - universitären Studiengängen und von - unterschiedlich langen - Studiengängen an anderen Hochschularten nunmehr hochschulartübergreifend durch drei- bis vierjährige Bachelor-Studiengänge und zu meist anderthalb bis zweijährige Master-Studiengänge abzulösen – und das europaweit. Ergänzend steht zur Diskussion, die mehr oder weniger strukturierte Qualifizierungsphase bis zur Promotion als eine dritte Studienphase zu verstehen, ohne dass sich dazu bisher klare gemeinsame operative Konsequenzen abgezeichnet hätten.

Der Reformkern von Bologna ist also im Vergleich zu den Reformen um 1970 auf die Struktur von Studiengängen und -abschlüssen konzentriert (siehe dazu ausführlicher Teichler 2005b); und die Reformziele sind relativ risikoarm. Realisiert werden soll ein Modell, das in vielen angelsächsischen Ländern, in den nördlichen Ländern Europas, in gewissem Maße auch in Frankreich und in der Mehrzahl der außereuropäischen Länder mit jeweils leichten Unterschieden bereits bestanden hat oder noch besteht und dass in diesen Ländern weder die großen Heilswirkungen noch die großen Katastrophen ausgelöst hat, die im Diskurs über den Bologna-Prozess Wellen schlagen.

The Bologna process with its reform of study structures permits only a very limited continuity of former beliefs, routines, and spheres of influence (regardless of whether or not they are justified) within the framework of 3-year study courses. An appropriate approach to the reform concept calls for a reconsideration of the fundamental ideas underlying a scientific study course—that largely no longer correspond to the reality of studying—and to realize these ideas in a new bachelor's course concept. This is possible within professional curriculum development—not while retaining the jumble of subject contents that has accumulated over decades, but through a rigorous competence orientation. However, instead of this, we hear only affirmations of the decline and fall of the study of science in bachelor's course (which is even true, but not because of the Bologna Concept, but as a result of ungrounded implementation decisions by committees in which every demand by the representatives of the disciplines involved has been squeezed back into the courses). In his article **The Jargon of Usefulness: The Employability Discussion in the Bologna Process**, Ulrich Teichler sums up the breadth and the currently predictable effects of these reforms and focuses attention on the occupational orientation of studies. By pointing out that the traditional career relevance of training for religious ministers, lawyers, teachers, and physicians evidently did not destroy the "old" idea of the university, he introduces a sobering note that brings the discussion back to earth.

Die Diskussion über die Vor- und Nachteile einer gestuften Studiengangsstruktur sind in Europa bereits seit den 1960er Jahren ein wichtiges Thema. Zunächst setzte sich in Deutschland und vielen anderen westeuropäischen Ländern die Überzeugung durch, dass im Zuge der Hochschulexpansion der Stellenwert kurzer Studiengänge wächst und dass eine Differenzierung des Studienangebotes primär nach Hochschularten (in Deutschland vor allem nach Universitäten und Fachhochschulen) erfolgen sollte, wobei die nicht-universitären Institutionen in direkterer Weise für Berufe vorbereiten sollten, als das typischerweise für Universitäten gilt. Eine Differenzierung primär nach Stufen von Studiengängen und -abschlüssen (in Deutschland Teil des Gesamthochschul-Experiments) setzte sich damals nicht durch. Seit den 1980er Jahren wird die Diskussion über

eine wünschenswerte Differenzierung des Hochschulwesens immer mehr mit Blick auf Ränge in der Qualität und Reputation der Hochschulen, Fachbereichen und Studiengängen des gleichen Hochschultyps geführt; dies schien zunehmend die Unterschiede nach Hochschularten oder Stufen von Studiengängen in den Schatten zu stellen (siehe dazu ausführlich Teichler 2005b).

So kann es schon als Überraschung gelten, dass Ende der 1990er Jahre mit den Plädoyers für eine gestufte Studiengangstruktur wieder formale Elemente der Differenzierung in den Mittelpunkt rückten. Noch überraschender war, dass nach jahrzehntelanger Betonung der Besonderheiten der nationalen Hochschulsysteme eine politische Einigung für eine Strukturreform zustande kam, die konvergent in ganz Europa realisiert werden sollte. Weniger überraschend war, dass – wenn eine gemeinsame Richtung von formalen Strukturreformen eingeschlagen wurde – dies in Richtung gestufter Studiengänge und Abschlüsse ging. Denn schon 1988 hatte sich bei den Verhandlungen innerhalb der Europäischen Gemeinschaft über die berufliche Anerkennung von Hochschulabschlüssen die Vorstellung durchgesetzt, dass die Studiendauer – und nicht die Hochschultypen – die Tauschkurse auf dem europäischen Arbeitsmarkt bestimmen sollten, drei Studienjahre die erste allgemeine Eintrittsschwelle in hoch qualifizierte Berufe darstellen sollten und die einzelnen europäischen Länder sich bei einzelnen Berufsbereichen höhere Eintrittsschwellen vorbehalten konnten.

Die politische Einigung über die Reform in der Struktur von Studiengängen und -abschlüssen kam Ende der 1990er Jahre nicht etwa deshalb zustande, weil ein weitgehender Konsens über wünschenswerte Zusammenhänge von Studiendauer und Berufseintritt sowie von Studienkonzeptionen und beruflichen Aufgaben erreicht worden wäre. Als primäre Intention wird vielmehr nicht von ungefähr in der „Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister“, die am 19. Juni 1999 in Bologna verabschiedet wurde, genannt, ein System „leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ auf den Weg zu bringen, damit „größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme“ erreicht werde; dies solle vor allem die Attraktivität der Hochschulen in Europa für Studierende aus anderen Regionen der Welt erhöhen und die inner-europäische studentische Mobilität erleichtern.

Ende der 1990er Jahre waren im Durchschnitt der europäischen Unterzeichner-Länder der Bologna-Erklärung nur etwa fünf Prozent der Beschäftigten mit Hochschulabschluss Ausländer, davon mehr als die Hälfte aus anderen europäischen Ländern. Nur etwa sechs Prozent der Studierenden waren Ausländer, davon etwa die Hälfte aus anderen europäischen Ländern. Solche Daten über Ausländer wurden damals – und zumeist auch noch heute – überwiegend als Indikatoren für grenzüberschreitende Mobilität in Studium und Beruf verwandt (siehe die kritische Diskussion der Datenlage und -nutzung in Kelo/Teichler/Wächter 2006). Etwa zehn Prozent dürfte aber bereits der Anteil der Studierenden betragen haben, die im Laufe ihres Studiums temporär im – zumeist europäischen – Ausland studiert oder an einem studienbezogenen Praktikum teilgenommen haben. Bemerkenswert ist also, dass in den späten 1990er Jahren eine Einigung auf grundlegende Strukturreformen zugunsten einer Minderheit der Studierenden zustande kam,

während weitergehende Fragen der substantiellen Beziehungen von Studium und Beruf, die mehr oder weniger alle Studierenden und Absolventen betreffen, in der Diskussion hintan standen – und sicherlich auf keinem weit reichenden Konsensus hätten aufbauen können. Allerdings wurde angenommen, dass die Zahl der mobilen Studierenden schnell wachsen werde.

Die anfänglichen Erklärungen – die Sorbonne-Erklärung von 1998 und die Bologna-Erklärung von 1999 – sind zweifellos keine Musterbeispiele analytischer Klarheit. In ihnen und den nachfolgenden Dokumenten werden neben der Mobilitäts erleichterung in der einen oder anderen Weise drei weitere Ziele angesprochen: (a) Transparenzerhöhung, (b) Wettbewerbsstärkung im Hochschulwesen, Attraktivitätserhöhung und Qualitätssicherung sowie (c) Sicherung bzw. Stärkung der Beschäftigungsrelevanz (siehe Teichler 2005b, S. 130-136). Diese weiteren Themen wurden jedoch nicht so eindeutig und einheitlich angesprochen.

2. Zunehmende Akzeptanz und begleitende Kritik

In begleitenden Analysen zur Implementation der Bologna-Reformen wird besonders betont, dass die Bologna-Konzeption gemischte Reaktionen auslöste. Am stärksten positiv aufgenommen wurde sie von verschiedenen Akteuren, die unmittelbar mit internationaler Hochschulkooperation und Mobilität zu tun haben; positiv gestimmt schien von Beginn an die Mehrheit der Hochschulpolitiker und des Hochschulmanagements zu sein. Unterschiedlich wurden die Stimmen der Studierenden eingeschätzt. Größte Zurückhaltung und Kritik war seitens vieler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erkennbar sowie seitens vieler Arbeitgeber; dies belegen insbesondere die jeweils vor den Nachfolgekonferenzen erstellten „Trend“-Studien (Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003, 2005).

Anfangs wurde vielfach in Frage gestellt, ob eine gestufte Struktur von Studiengängen und -abschlüssen überhaupt realisiert werden sollte. Der „Trend IV“-Bericht (Reichert/Tauch 2005) stellt fest, dass jetzt nicht mehr mehrheitlich über das „ob“, sondern eher über das „wie“ und das „wie weit“ diskutiert werde. Zugleich zeigte sich, dass die Strukturreform in einigen Unterzeichnerländern der Bologna-Erklärung bereits flächendeckend umgesetzt worden war, in anderen Ländern dagegen schrittweise auf dem Weg war und in manchen Ländern noch gar nicht begonnen hatte.

In grundsätzlichen Kommentaren zum Bologna-Prozess wurde auf der einen Seite kritisiert, dass nunmehr die Ziele der wissenschaftlichen Freiheit, die humanistischen Bildungsideale und die Bemühungen um anspruchsvolle wissenschaftsbasierte Kompetenzvermittlung aufgegeben würden. Diese Kritik wurde in deutscher Sprache zum Beispiel von einigen Wissenschaftlern vorgetragen, die ein breites Publikum mit spektakulären Polemiken zu erreichen suchte, so zum Beispiel in „Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!“ (Hörisch 2006), in der – unter Vernachlässigung der vielen Veränderungen im Laufe der Jahrzehnte – der Bologna-Prozess als relativ plötzlicher Bruch gegenüber der humboldtschen Idee dargestellt wird, und in „Theorie der Unbildung“ (Liessmann 2006), in der der Bologna-Prozess signifikanter Teil eines langen Prozesses der Fragmentierung von Bildung erscheint. Aber solche Kritik kommt

häufig kaum weniger heftig in Schriften von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zum Ausdruck, die sich an den wissenschaftlichen Kollegenkreis richten. Im Bereich der Soziologie lässt sich als Beispiel der Artikel „Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik“ (Kellermann 2006, S. 57) nennen, der im Bologna-Prozess einen „Umstieg von traditionellen humanistischen Bildungszielen auf utilitaristische Instrumentalität“ sieht.

Auf der anderen Seite wird häufig die grundsätzliche Kritik geäußert, die Ziele des Bologna-Prozesses seien weiterhin in den traditionellen Wertvorstellungen der binnen-gewandten Wissenschaft verhängen. Nicht berücksichtigt werde, dass die Hochschulen sich weitaus stärker als in der Vergangenheit einem Wettbewerb stellen müssten, dass die Konkurrenz zwischen den Hochschulen deutlich zunehme, dass die Qualitätsunterschiede zwischen den Hochschulen immer mehr wüchsen und dass die Hochschulen zunehmend die Aufgabe hätten, nützliche Leistungen für eine „knowledge economy“ zu erbringen. Da die populären Polemiken aus dieser Richtung zumeist nicht den literarischen Rang der oben genannten Stimmen erreichen, sei hier eher das stärker reflektierte Resümee von einigen niederländischen Hochschulforscherinnen und -forschern zitiert: Sie kommen in ihrer Analyse zu dem Schluss, dass die traditionellen wissenschaftlichen Vorstellungen, die im Bologna-Prozess verankert sind, im globalen Wettbewerb voraussichtlich nicht überleben könnten (van Vught/van der Wende/Westerheijden 2002, S. 117):

„The central question raised in this article was whether the Bologna process is an adequate European response to these wider challenges of globalisation. It became clear that in terms of both practice and perceptions, internationalisation is closer to the well-established tradition of international cooperation and mobility and to the core academic values of quality and excellence, whereas globalisation refers more to competition, pushing the concept of higher education as a tradable commodity and challenging the concept of higher education as a public good.

Both the Bologna Declaration and the Prague Communiqué emphasised cooperation and public good arguments exclusively. In that way, they are largely denying that competition in higher education also exists within and between European countries, and that certain countries have deliberately introduced market mechanisms and competition as part of new steering concepts, while even in some of the countries where public good arguments are strongly supported, public higher education is funded inadequately. ... it seems at least doubtful whether the Bologna process can result in an adequate answer to the challenges of globalisation ...“.

Für die einen erfolgt also im Bologna-Prozess der Ausverkauf essentieller wissenschaftlicher und kultureller Werte der europäischen Universität zugunsten einer Subordination unter die Nützlichkeits-erwartungen des Beschäftigungssystems. Für die anderen ist der Bologna-Prozess eine Fluchtburg der traditionellen wissenschaftlichen und kulturellen Werte, die die wirklichen Anforderungen einer Wissensökonomie zu negieren suchen.

3. Zum Stand der beruflichen Orientierung vor dem Bologna-Prozess

Die scharfen Kritiker des Bologna-Prozesses als Ausverkauf der wissenschaftlichen und kulturellen Werte der Universität scheinen sich darin einig zu sein, dass die Studienangebote an den Universitäten Europas vor dem Bologna-Prozess in der Regel wissenschaftlich orientiert waren im Sinne einer Förderung des theoretischen und methodischen Verstehens und Arbeitens von Wissenschaft sowie von Neugier für das Unbekannte, Kritikfähigkeit und Entwicklung einer kultivierten Persönlichkeit. Die im Bologna-Prozess in neuester Zeit immer wieder geäußerte Forderung, die Hochschulen sollten aktiv zu einer höheren „employability“ der Absolventen beitragen, interpretieren sie als den Versuch, die wissenschaftliche Unabhängigkeit, die humanistische Orientierung und die kritische Funktion des Studiums zu untergraben und die Universitäten zu Berufsschulen entsprechend dem vorherrschenden Zeitgeist der Arbeitgeber-Erwartungen zu machen. Die Forderung nach einer höheren „employability“ wird demgegenüber, wie später noch auszuführen ist, nicht nur von denjenigen vorgetragen, die die traditionellen Werte der Universität unter den Bedingungen einer sich entwickelnden Wissens-Ökonomie für weltfremd halten. Sondern in dem Sinne, dass die unabhängige wissenschaftliche Grundlegung und humanistische Persönlichkeitsförderung ergänzt wird durch berufsnützliche Befähigungen, durch Information über Arbeitsmarkt und Beruf sowie durch beruflich wertvolle Werthaltungen und Verhaltensstile, wird sie auch von den Diskussionsteilnehmern am Bologna-Prozess gefordert, die eine prinzipielle Unvereinbarkeit von Förderung wissenschaftlicher Unabhängigkeit und „employability“ bestreiten (siehe zum Beispiel Haug 2005).

Angesichts dieser Debatten stellt sich als erstes die Frage, was denn tatsächlich die Akzente des Studiums an den europäischen Universitäten waren, bevor die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse vorherrschende Reformidee wurde. Generell wird – so habe ich in einem Artikel in der international bekanntesten Hochschul-Enzyklopädie formuliert (Teichler 1992, S. 975ff.; 2003, S. 39ff.) – angenommen, dass die Hochschulen allgemeine, wissenschaftliche und berufliche Bildungsfunktionen haben. Dabei unterscheiden sich die Akzente zwischen verschiedenen Ländern und innerhalb der Länder sehr deutlich nach den Fachrichtungen, aber fast immer kommen alle drei Funktionen zum Tragen.

Hochschulbildung ist – so die generelle Einschätzung von Experten – weniger direkt und weniger eindeutig auf die Vorbereitung beruflicher Aufgaben ausgerichtet als andere Typen vorberuflicher Ausbildung. Studierende sollen nicht nur die Regel und das Handwerkszeug für vorgegebene komplexe Berufsaufgaben erlernen, sondern in die Lage versetzt und dazu motiviert werden, bestehende Konventionen beruflicher Tätigkeit ständig in Frage zu stellen, unbestimmte Aufgaben zu bewältigen und innovative Problemlösungen zu erarbeiten.

Hochschulbildung wurde im Prozess der Industrialisierung immer mehr zur unabdingbaren Voraussetzung für den Zugang zu den einflussreichsten, angesehensten und mit dem höchsten Einkommen verbundenen Berufen, weil hohe

kognitive Kompetenzen und systematisches Denken in diesen Berufen allmählich unentbehrlich wurde. Alle modernen Gesellschaften wurden in gewissem Maße Bildungsmeritokratien, in denen der Zugang zum Studium relativ offen ist und der Zugang zu den höchsten Berufen in relativ hohem Maße vom Studienerfolg abhängt; beides dient sowohl der Stimulation von Leistung als auch der Legitimation der sich dadurch ergebenden oder dabei verbleibenden Ungleichheit als leistungsgerecht.

Nehmen wir dagegen ausschließlich das Selbstverständnis der Universitäten in Europa zum Ausgangspunkt, dann sind „Autonomie der Hochschulen“ und „Freiheit der Wissenschaft“ nicht nur als formale Rechte einer weitgehenden Freiheit von direkter Intervention durch Staat und Gesellschaft gemeint, sondern auch als wissenschaftliches Selbstverständnis von Forschung und Lehre, nach dem die Freiheit zur Suche um Erkenntnis um ihrer selbst willen den höchsten Stellenwert hat. Wissen ist demnach ein Wert an sich. Für die Inkarnation dieser Hochschätzung der Freiheit und Unabhängigkeit der Wissenschaft von Verwendungszwängen wird gerne die „Idee der deutschen Universität“ reklamiert, wie sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts insbesondere von Wilhelm von Humboldt formuliert worden ist. Aber gerade an der deutschen Universität lässt sich die Spannung von formulierter Idee und realer Gemengelage besonders gut zeigen. Die „Idee“ der Universität wurde formuliert, als die Universität zugleich in starkem Maße der gezielten beruflichen Qualifizierung von Ärzten, Juristen und Theologen diene. In zwei dieser Fachrichtungen – Jura und Medizin – sowie in der Lehrerbildung ist der berufliche Verwertungsaspekt in Deutschland noch dadurch ungewöhnlich stark akzentuiert, dass die Universitäten bis zur Implementierung des Bologna-Prozesses in der Regel überhaupt keine Graduierung vornahmten, sondern staatliche Examina mit einem großen Einfluss externer Prüfer den Regelabschluss bildeten.

Noch deutlicher wurde der enge Berufsbezug des universitären Sektors dadurch, dass im Laufe der Industrialisierung weitere Disziplinen zum universitären Fächerspektrum hinzutraten, die in ihren Wissenschaftskonzeptionen ebenfalls ausgesprochen funktional orientiert sind: Die Ingenieurwissenschaften, die in den meisten europäischen Ländern zwar zunächst durchgängig in eigens darauf spezialisierten Hochschulen etabliert waren, im Laufe der Zeit aber zu einem integralen Bestandteil des „wissenschaftlichen“ Hochschulbereichs aufgewertet wurden, und die Wirtschaftswissenschaften, die von Anfang an überwiegend innerhalb der Universitäten etabliert wurden.

Wie sehr die deutschen Universitäten Teil einer „Berufsgesellschaft“ sind, wurde auch deutlich, als sich im Zuge der Hochschulexpansion seit Ende der 1960er in Deutschland immer mehr die Klage verbreitete, dass die Universitäten ihre Studierenden zu wenig zielgerecht auf den jeweils korrespondierenden Beruf zuführten: Zunächst wurde über „akademisches Proletariat“, später eher über „Fehlqualifizierung“ und „Verdrängungswettbewerb“ geklagt – alles Klagen, denen die Vorstellung zugrunde liegt, dass das Studium in einem bestimmten Fach in der Regel auf einen bestimmten Berufsbereich zuführt – in Deutschland weitaus stärker als zum Beispiel in den USA, in Großbritannien oder in Japan. So kann es

eigentlich nicht überraschen, dass die Bundesrepublik Deutschland zu den wenigen Ländern gehört, die ein gewisses Maß von Berufsorientierung für alle Studienfächer normativ verankerte. Im Hochschulrahmengesetz von 1976 heißt es zum „Ziel des Studiums“:

„Lehre und Studium sollen die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden.“

Allerdings war auch damals die Kritik verbreitet, dass mit der Umsetzung dieser gesetzlichen Norm ein Ausverkauf der wissenschaftlichen Universitätsidee stattfinden werde und dass dieses Postulat insbesondere absurd sei für diejenigen Fächer, denen keine bestimmten Berufe unmittelbar korrespondieren, so zum Beispiel Philosophie und Soziologie. Diese kontroverse Diskussion ebte allerdings nach einigen Jahren ab, weil offenkundig kein großer Druck auf den letztgenannten Fächern lastete, den Buchstaben des Gesetzes allzu ernst zu nehmen.

Es bestand in Deutschland also traditionell eine Dauerspannung zwischen einer nicht-zweckgebundenen Wahrheitssuche der Universitäten in der „Idee“ und einer fachlich relativ engen Zulieferungsleistung für bestimmte Berufe durch grundlegende Qualifizierung. Dabei gab es große Unterschiede in den Fächern, wie man sich unter einem solchen doppelten Mandat arrangierte. Auch anderswo in Europa bestand diese Spannung, allerdings in vielen Fällen abgemildert entweder durch eine weniger elaborierte Universitätsidee oder durch eine geringe Erwartung passfähiger Berufsgrundlegung.

4. Die Aussagen der Sorbonne- und Bologna-Erklärungen

Am 25. Mai 1998 erklärten die für Hochschulfragen zuständigen Minister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien in Paris anlässlich einer Jubiläumsfeier der Sorbonne-Universität, dass sie sich für eine Harmonisierung der Studiengangs-„Architektur“ durch Einführung eines gestuften Systems einsetzen wollten. Erleichterung der Mobilität in Europa wurde als zentrales Ziel genannt.

In verschiedenen Passagen wird auf die Beziehungen von Hochschule und Beruf – über Fragen der studentischen Mobilität hinaus – eingegangen. Hier sei der deutsche Text zitiert, wie er auch im „Bologna-Reader“ der Hochschulrektorenkonferenz (2005, 2007) dokumentiert ist.

Erstens heißt es:

„Wir sehen uns auch einer Zeit grundlegender Veränderungen im Bildungsbereich und am Arbeitsplatz gegenüber, einer Diversifizierung der Berufsausbildung, in der lebenslanges Lernen zu einer klaren Verpflichtung wird. Wir schulden unseren Studenten und unserer Gesellschaft insgesamt ein Hochschulsystem, in dem ihnen die besten Möglichkeiten geboten werden, den Platz zu suchen und zu finden, für den sie am besten geeignet sind.“

Der erste Satz hat in der englischen Version deutlich andere Akzente:

„We are heading for a period of major change in education and working conditions, including a diversification of courses of professional careers, with education and training throughout life becoming a clear obligation.“

Zweitens wird in der Sorbonne-Erklärung die berufliche Relevanz des ersten Zyklus des gestuften Systems von Studiengängen und -abschlüssen unterstrichen:

„Die internationale Anerkennung des ersten Abschlusses als angemessene berufliche Qualifikation ist wichtig für den Erfolg dieses Unternehmens, mit dem wir uns darum bemühen, die Ausbildung an unseren Hochschulen für alle verständlich zu machen.“

Drittens wird in der Sorbonne-Erklärung gelobt, dass die EU-Konvention zur beruflichen Anerkennung von Hochschulabschlüssen (vom Dezember 1988) ein wichtiger Schritt in Richtung der Ziele der Sorbonne-Erklärung sei (in der deutschen Fassung heißt es fälschlicherweise: „gegenseitige Anerkennung berufsqualifizierender Hochschulabschlüsse“).

Die Bologna-Erklärung, die am 19. Juni 1999 von Ministern aus 29 Ländern unterzeichnet wurde, unterstreicht ebenso und mit explizitem Bezug zur Sorbonne-Erklärung die intellektuelle, kulturelle, gesellschaftliche, wissenschaftliche und technologische Funktion der Universitäten. Auch bei der Nennung von Studienzielen wird auf Wissen, gemeinsame Werte und Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen gesellschaftlichen und kulturellen Raum eingegangen.

Im Rückbezug auf Sorbonne heißt es dann: „Die Erklärung betonte die Schaffung des europäischen Hochschulraums als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger ...“ (in Englisch „...as a key way to promote citizens' mobility and employability...“).

Schließlich wird auch in der Bologna-Erklärung wieder die berufliche Relevanz des ersten Hochschulabschlusses unterstrichen: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene.“ Die deutsche Fassung weicht hier im Ton deutlich von der englischen Fassung ab: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“.

In der Bologna-Erklärung kommen mit „Europe of knowledge“ und „employability“ erstmals zwei Begriffe vor, die später im Bologna-Prozess nicht selten stärker wirtschaftsorientiert und utilitaristisch verwendet wurden. In der Sorbonne- und in der Bologna-Erklärung wird allerdings berufliche Relevanz des Studiums offenkundig als ein Teil der individuellen Persönlichkeitsentfaltung im Rahmen der wissenschaftlichen, kulturellen, gesellschaftlichen und technologischen Aufgaben der Hochschulen verstanden, ohne dass zu einer nützlichkeitsorientierten Ausgestaltung der Curricula zugunsten ökonomischer Ziele auch nur in Ansätzen aufgerufen würde.

Angesichts eines solchen Blickes auf die Texte kann es nur erstaunen, dass zum Beispiel Kellermann (2006), wie bereits aufgeführt, die These vertritt, von Sorbonne auf Bo-

logna sei ein „Umstieg von traditionellen humanistischen Bildungszielen auf utilitaristische Instrumentalität“ erfolgt. Kellermann vergleicht allerdings nicht die Sorbonne-Erklärung mit der Bologna-Erklärung, sondern stellt der Sorbonne-Erklärung Interpretationen gegenüber, die von einigen Experten in einer begleitenden Analyse von Hochschultrends formuliert worden waren bzw. von der Europäischen Kommission (dabei nicht des für Hochschulfragen zuständigen Bereichs) in einem Dokument, das vier Jahre später nicht primär im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, sondern mit dem – noch später zu behandelnden – Lissabon-Prozess entstand.

5. Berufliche Implikationen der gestuften Studiengangs- und Studienabschluss-Struktur

Sowohl die Bologna-Erklärung als auch die vorangehende Sorbonne-Erklärung empfehlen, die berufliche Relevanz im Gesamtkontext der üblichen Ziele von Studiengängen zu berücksichtigen. In der Formulierung der beruflichen Relevanz sind die Empfehlungen zurückhaltender als zum Beispiel das deutsche Hochschulrahmengesetz: Die einzige direkte Empfehlung zum Verhältnis von Studium und Beruf besagt lediglich, dass dies auch für den ersten Studienabschluss zu gelten hat: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of education“. Hier kommt die Vorstellung zum Ausdruck, dass die Einführung eines Bachelors an den Universitäten gerade derjenigen europäischen Länder, in denen universitäre Studiengänge in der Regel lang waren und in denen großenteils kürzere Studiengänge mit starker Anwendungsorientierung an anderen Hochschulen angeboten worden waren, ein besonders riskantes Herzstück der Bologna-Reform darstellt.

Tatsächlich wird in den Evaluationsstudien zur Implementation des Bologna-Prozesses auch noch nach einigen Jahren hervorgehoben, dass die Beschäftigungsaussichten für Absolventen von universitären Bachelor-Studiengängen zu den größten Problemen zählten (siehe Reichert/Tauch 2005; Alesi u.a. 2005). Dabei zählt Deutschland zu den Ländern, in denen diese Problematik besonders stark artikuliert wird (siehe auch Rehburg 2006).

Zwei Befürchtungen werden vor allem laut: Erstens, dass die Akzeptanz der universitären Bachelors bei Arbeitgebern gering sein werde, während die Absolventen von nicht-universitären Bachelor-Studiengängen problemlos als Nachfolger der Absolventen der früheren anwendungsorientierten Studiengänge von Fachhochschulen und ähnlichen Institutionen verstanden würden. Diese Sorge ist nicht zuletzt darin begründet, dass in der Vergangenheit von der „Wirtschaft“ häufig der Anwendungsbezug von Studiengängen anderer Hochschularten gelobt und die Universitäten als zu sperrig gegenüber den Anforderungen des Beschäftigungssystems getadelt worden waren. Eine Analyse der Ergebnisse von zwei europäischen Hochschulabsolventenstudien, die den Weg der Absolventen der Jahrgänge 1994/95 und 1999/2000 aus mehr als zehn europäischen Ländern ein paar Jahre verfolgten, kommt dagegen zu dem Ergebnis, dass die Absolventen der kürzeren und anwendungsnahen Studiengänge vom Beschäftigungssystem keineswegs so hervorragend behandelt worden waren, wie die öffentliche

Diskussion dies suggeriert: Ihr Übergang in das Beschäftigungssystem ist zwar etwas glatter verlaufen als der von Absolventen universitärer Langstudiengänge, aber sie betrachten ihre Position etwas weniger häufiger als angemessen zu ihrem Bildungsabschluss, und sie konstatieren etwas seltener einen deutlichen Sachbezug von Studium und beruflicher Tätigkeit (siehe Schomburg/Teichler 2007). Auf der Basis dieser Befunde scheint es eher unwahrscheinlich, dass die neuen universitären Bachelor tatsächlich große Akzeptanzprobleme auf dem Arbeitsmarkt zu befürchten haben.

Zweitens war die Formulierung der Sorbonne- und Bologna-Erklärungen von der Befürchtung geprägt, dass die Verantwortlichen für die Gestaltung universitärer Studiengänge den Bachelor lediglich als erste Etappe eines langen Studiengangs ausgestalten würden und dann – mit Blick auf die erreichte „self-fulfilling prophecy“ – behaupten könnten, der universitäre Bachelor sei beruflich wertlos und nur als Zwischen-Etappe für einen Master-Abschluss geeignet. Tatsächlich kam von Universitätsseite immer wieder die Kritik, innerhalb der kurzen Zeit eines Bachelor-Studiums könnten die Studierenden nicht zu irgendeinem verantwortbaren Kompetenz-Niveau geführt werden. Verbreitet waren Versuche, die Bachelor-Studiengänge so stark mit Lehrveranstaltungen voll zu stopfen, dass in kürzerer Zeit mehr oder weniger das gleiche Resultat erreicht würde wie zuvor in längerer Zeit – eine Vorgehensweise, die treffend als „Bonsai“-Studiengestaltungsstrategie kritisiert worden ist. Die Universitäten waren somit durch den Bologna-Prozess gedrängt, sich, wenn sie nicht Scheinlösungen wie einem Bachelor als „Bonsai“ der alten Studiengänge nachjagen wollten, damit zu befassen, auf was für eine tragfähige Ebene von Kompetenzen unterhalb der Ebene der alten universitären Studienabschlüsse die neuen Bachelor-Studiengänge zuführen könnten.

Damit sind zwei weitere Veränderungen in den Beziehungen zwischen der Substanz der Studiengänge und der Substanz der beruflichen Tätigkeit durch die Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse systemnotwendig aufgeworfen, selbst wenn sie nicht explizit in den Sorbonne- und Bologna-Erklärungen angesprochen sind: mögliche Veränderungen in der beruflichen Bedeutung von Hochschultypen und in den Beziehungen zwischen den Ebenen von Studienabschlüssen und beruflichen Laufbahnen (siehe Teichler 2005a).

Zum Stellenwert der Hochschultypen: In den Ländern Europas, in denen die Differenzierung von Studienangeboten lange Zeit sehr stark durch die Existenz von zwei oder mehr Hochschultypen mit jeweils besonderer curricularer Profilierung geprägt war, ergeben sich dadurch Veränderungen, dass der Bologna-Prozess ein anderes Differenzierungsmerkmal – das der Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen – in den Vordergrund rückt. Dadurch sinkt zweifellos die Bedeutung von Hochschultypen im Gesamtgefüge der Differenzierung, aber es ist damit keineswegs eindeutig vorgezeichnet, dass die Bedeutung der Hochschultypen soweit erodiert, dass sich deren Verschmelzung aufdrängen wird, wie sie 1992 in Großbritannien mit der Aufwertung von Polytechnics zu Universitäten mit einer de facto zu meist geringeren Forschungsfunktion als die der „alten Universitäten“ realisiert worden war; es könnten auch ver-

schiedene Hochschultypen mit einer kleineren Differenz und einer größeren Funktionsüberschneidung als zuvor bestehen bleiben. Bereits sehr früh im Bologna-Prozess zeigte sich in den Regelungen über offizielle Typen von Studiengängen und deren institutionelle Ansiedlung, dass keine europaweite Einigung erfolgte. In Deutschland zum Beispiel wurde entschieden, dass beim Bachelor-Studium offiziell nicht nach curricularen Akzenten unterschieden wird, wohl aber beim Master-Studium; im letzteren Falle können sich aber sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen für das Angebot „forschungsorientierter“ und „anwendungsorientierter“ Studiengänge entscheiden.

Zu den Beziehungen zwischen den Ebenen von Studienabschlüssen und beruflichen Laufbahnen: Da im Bologna-Prozess in vielen Ländern Europas mit dem Bachelor eine Abschlussstufe eingeführt wurde, die vorher so nicht oder nicht genau in der gleichen Weise bestanden hatte, stellt sich nunmehr die Frage, wie die neuen Ebenen von Studienabschlüssen zu den Ebenen von beruflichen Karrieren stehen, wobei es natürlich denkbar ist, dass in den einzelnen europäischen Ländern und innerhalb der einzelnen Berufsbereiche unterschiedliche Lösungen zum Tragen kommen. Modellartig lassen sich drei Lösungen vorstellen (siehe Teichler 2005a, S. 318f.):

1. *Das Zwei-Ebenen-Modell:* Master-Abschlüsse führen zu einer höheren Ebene von Berufskarrieren als Bachelor-Abschlüsse: In Deutschland etwa zum höheren Dienst mit dem Master und dem gehobenen Dienst mit dem Bachelor. Ähnliches gilt für viele Berufsbereiche in den USA, wo sich für die Mehrzahl der „professions“ ein Master-Abschluss oder ein entsprechender „professional degree“ zur Eingangsvoraussetzung entwickelt hat.
2. *Das Bachelor-als-Sockel-Modell:* Dem Beschluss des Europäischen Rats im Dezember 1988 zur beruflichen Anerkennung von Hochschulabschlüssen lag eher die Vorstellung zugrunde, dass überall in Europa der Abschluss eines dreijährigen Studiums die Eintrittsebene in hoch qualifizierte Tätigkeiten darstellen sollte, wenn der Abschluss auch alternative Lösungen thematisiert. Bei einem solchen Modell sind weitere hochschulische Qualifizierungen möglicherweise für den beruflichen Einstieg oder Aufstieg hilfreich, aber für den Einstieg auf eine bestimmte Karriereleiter nicht unbedingt erforderlich: Dieses Modell ist zum Beispiel in Großbritannien und Japan sehr verbreitet.
3. *Das offene Modell:* Es entscheidet sich von Position zu Position und von Absolvent zu Absolvent, ob Master-Absolventen im Beschäftigungssystem ähnlich oder unterschiedlich zu Bachelor-Absolventen platziert werden.

Unabhängig von diesen Fragen der offiziellen Typen von Hochschulen und Studiengängen und der Beziehungen von Ebenen von Studienabschlüssen und beruflichen Karrieren stand mit der Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse zur Diskussion, welche curricularen Profile für Bachelor- und Master-Studiengänge realisiert werden sollten. Mit Blick auf reputierte Universitäten kam eine Stufung von „generellen“ und „spezialisierten“ Master-Programmen in Frage. Mit Blick auf die eher kürzeren und anwendungsorientierten Studiengänge an anderen Hochschultypen in vielen europäischen Ländern bot sich eher Spezialisierung

und Anwendungsorientierung im Bachelor-Studium oder eine spätere breitere Orientierung auf einer höheren Ebene im Master-Studium an. Sofern das Bachelor-Studium eher eine generelle Ausrichtung haben sollte, konnte das Master-Studium unterschiedliche Funktionen haben: ein höheres wissenschaftliches Niveau bei gleicher fachlicher Breite, eine disziplinäre beziehungsweise berufliche Spezialisierung oder eine interdisziplinäre Akzentsetzung. Angesichts der Vielfalt der curricularen Optionen unterstützte die Europäische Kommission ein großes Entwicklungsprojekt mit dem Titel TUNING (2002). Dort wurde in Netzwerken von Vertretern ausgewählter Disziplinen erprobt, inwieweit eine weitgehende Verständigung über die curriculare Orientierung der Bachelor- und Master-Studiengänge möglich war. Insgesamt sind die europäischen Hochschulen im Bologna-Prozess zu einem großen curricularen Experimentierfeld geworden, und es wird sich erst in der Zukunft feststellen lassen, ob bestimmte Modelle eindeutig vorherrschen. Schließlich werden in der Bologna-Erklärung begleitende Maßnahmen zur Stärkung der studentischen Mobilität vorgeschlagen, die Folgen für die curricularen Akzente und auch für den Berufsbezug der Studiengänge haben können. Empfohlen wurde erstens erneut, wie bereits 1988 vom Europarat und der UNESCO (siehe Teichler 2007) sowie 1997 von diesen beiden supranationalen Organisationen und der Europäischen Kommission in der Lissabonner Konvention für die internationale Anerkennung von Studienleistungen, allen Studierenden bei Abschluss des Studiums nicht nur das übliche nationale Diplom, sondern auch ein „international lesbares“ Diploma Supplement zu überreichen (siehe HRK 2005, S. 154ff.). Dies soll den späteren Nutzern von Diplomen – Hochschulen, an denen die Absolventen weiterstudieren wollen, oder Unternehmen und andere beschäftigende Organisationen, bei denen sich die Absolventen bewerben – eine höhere Transparenz über das jeweilige Studienangebot und das tatsächliche Studium der einzelnen Person geben, ohne dass eine solche Zertifikatserstellung irgendwelche Rückwirkung auf das zu zertifizierende Studium hat. Zweitens wurde 1999 empfohlen, Mobilität durch eine durchgängige Einführung von Credit Systems zu erleichtern (siehe dazu HRK 2005, S. 128ff.). Dem lag die Erfahrung zugrunde, dass das Europäische Credit Transfer System (ECTS), das seit 1989 innerhalb des ERASMUS-Austausch-Programms aufgebaut worden war, tatsächlich zu einer höheren Anerkennung von Studienleistungen während einer temporären Studienphase nach der Rückkehr durch die Herkunftshochschule geführt hatte als bei anderen Modi der Information und Dokumentation von Studienleistungen (siehe Teichler 2002). Aber die Einführung eines Credit Systems ist keineswegs neutral für Curricula und Kompetenzen der Absolventen: Von Kritikern wird erstens oft hervorgehoben, dass damit zumeist der Ruf nach „Modularisierung“ im Sinne breit gefächelter Wahlmöglichkeiten von Lehrveranstaltungen seitens der einzelnen Studierenden so sehr verbunden sei, dass eine sinnvolle Konfiguration von Wissen und Kompetenzen innerhalb der einzelnen Studienfächer verloren gehe; zweitens wird häufig kritisiert, dass mit einem kumulativen Prüfungssystem über das ganze Studium hinweg statt einer bedeutsamen Schluss-Examinierung jeder Versuch aufgegeben werde, zum Schluss eine Synthetisierung der im Laufe des Studiums behandelten Wissensbereiche zu erreichen.

6. Langfristige Wandlungstendenzen im Berufsbezug des Studiums

Völlig unabhängig von dem Bologna-Prozess standen (und stehen) die Hochschulen aus vielerlei Gründen vor der Frage, wie sie in der Gestaltung der Studiengänge den Veränderungen in der Berufswelt und damit einhergehenden veränderten Bedingungen im Verhältnis von Studium und Beruf begegnen wollen. Der Bologna-Prozess stellt lediglich ein beschleunigendes und vorstrukturierendes Element dieses Auseinandersetzungsprozesses dar. Acht wichtige Anstöße zur Neu-Gestaltung der Beziehungen von Studium und Beruf lassen sich nennen (siehe dazu Teichler 2005a).

- (1) **Hochschulexpansion:** Da der Anteil der Studienanfänger an der jeweiligen Alterskohorte in den meisten Ländern im Laufe der letzten Jahrzehnte stärker gewachsen ist und noch weiter wächst als die Zahl der Berufspositionen, die als klassische Einzugsbereiche von Hochschulabsolventen gelten, wird die Aufgabe der Hochschulen, für „mittlere“ Berufsbereiche – d.h. für Berufe, die in der Reputationshierarchie zwischen den „Akademikerberufen“ und den Facharbeiterberufen liegen – vorzubereiten, immer bedeutsamer.
- (2) **Beschäftigungsprobleme:** In vielen wirtschaftlich hoch entwickelten Ländern der Welt steht ein Teil von Hochschulabsolventen vor großen Problemen, überhaupt eine Beschäftigung zu finden bzw. eine Tätigkeit, in der sie ihr Qualifikationsniveau einigermaßen zur Geltung bringen können. Obwohl die meisten Arbeitsmarktanalysen zeigen, dass Arbeitslosigkeit oder völlige Unterbeschäftigung von Hochschulabsolventen seltener ist als oft angenommen, können solche elementaren Beschäftigungsprobleme nicht negiert werden.
- (3) **Rückgang der Stabilität von Qualifikations-, Berufs- und Beschäftigungsstrukturen:** Experten sind sich darin einig, dass Hochschulabsolventen in dreierlei Hinsicht immer weniger mit stabilen Beziehungen von vorberuflichem Studium und Berufstätigkeit sowie mit stabilen Karrieren rechnen können. Sie werden häufiger in Berufsbereichen tätig, die nicht eindeutig affin zu ihrem Studienfach sind. Auch sind größere Veränderungen der beruflichen Aufgaben und der Qualifikationsanforderungen im Laufe des Berufswegs wahrscheinlich. Schließlich verlieren die Beschäftigungsverhältnisse an Stabilität, was als „prekär“ oder als wachsende „Flexibilität“ empfunden wird.
- (4) **Lebenslanges Lernen:** Mit steigender Dynamik von Wissens- und Berufssystemen wächst die Notwendigkeit zum berufs- und lebensbegleitenden Lernen. Damit stellt sich auch die Frage, ob der Charakter derjenigen Studienangebote, die primär dem Lernen vor dem Eintritt in das Beschäftigungssystem dienen, zu ändern ist: Z.B. durch weniger Vermittlung von unmittelbar berufsnützlichem Wissen, stärkere Betonung von grundlegendem Wissen und bessere Förderung der Fähigkeit zum weiteren Lernen.
- (5) **Wissensgesellschaft:** Die Bedeutung von Wissen für eine erfolgreiche Berufstätigkeit und für die wirtschaftliche Entwicklung insgesamt scheint so sehr zu wachsen, dass von den Hochschulen stärker als in der Vergangenheit erwartet wird, durch Forschung, Lehre und Studium sichtbar nützlich zu sein: Vor allem Disziplinen, die

nicht affin zu bestimmten Berufsbereichen sind bzw. deren Substanz eher von innerwissenschaftlichen Konzepten geprägt ist, sind einem wachsenden Druck ausgesetzt, größere Nützlichkeit zu belegen oder eine Schrumpfung gegenüber anderen Bereichen in Kauf zu nehmen.

- (6) Wachsender Legitimationsdruck öffentlicher Hochschulausgaben: Zwischen dem Bedeutungswachstum von systematischem Wissen einerseits („Wissensgesellschaft“) und den Zweifeln an der Machbarkeit einer weiteren Steigerung der „Staatsquote“ sowie der wachsenden Konkurrenz um staatliche Prioritäten andererseits unterliegen die öffentlichen Hochschulausgaben einem wachsenden Rechtfertigungsdruck. Dies führt in der Regel zu einer Vergrößerung des „privaten“ Anteils an der Hochschulfinanzierung und zu einer höheren Nachweispflicht der Mittelverwendung.
- (7) Neue Technologien: „Neue Technologien“, „Bio-Technologie“ und andere Begriffe sind die gebräuchlichsten Chiffren dafür, dass es im Wissenssystem und in der Wirtschaft deutliche substantielle Veränderungen gibt, die zu neuen Schwerpunktsetzungen zwischen den Disziplinen, mehr interdisziplinären Verknüpfungen und neuen Wissensbeständen quer über alle Fachrichtungen drängen.
- (8) Praxisorientierung und Schlüsselqualifikationen: Von den Hochschulen wird immer mehr erwartet, dass sie ihren Studierenden über die Vermittlung von Theorien, Methoden und fachlichem Wissen sowie der allgemeinen Förderung kognitiver Kompetenzen hinaus explizit die Befähigungen fördern, Wissen in praktische Problemlösungen umzusetzen, berufsförderliche Werte, Orientierungen und Arbeitsstile aufzubauen und sozial-kommunikative Anforderungen zu bewältigen. In Deutschland wird darauf vor allem durch ein erweitertes Spektrum praxisorientierter Studieninitiativen und durch Versuche zielgerichteter Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ reagiert (siehe dazu die Übersicht in Bürger/Teichler 2004).

7. Grenzen der strukturellen Konvergenz, indirekte curriculare Steuerung und der Lissabon-Prozess – die Dynamik des Bologna-Prozesses

Der Bologna-Prozess erwies sich keineswegs als der Versuch einer mehr oder weniger gradlinigen Implementation eines einmal formulierten Plans. Ohnehin ist der Bologna-Prozess nicht mit der Implementation einer machtvoll getragenen Entscheidung zu vergleichen, weil es sich um eine gemeinsame Absichtserklärung von Machtträgern in getrennten Territorien handelt (siehe dazu Witte 2006, S. 18ff.).

Sicherlich, die Einführung einer konvergenten Struktur von gestuften Studiengängen und -abschlüssen blieb das zentrale Ziel, und politische Bemühungen im Bologna-Prozess waren relativ konsistent darauf ausgerichtet, dies bis zum Jahre 2010 mehr oder weniger vollständig zu verwirklichen. Aber es gab innerhalb und parallel zum Bologna-Prozess Dynamiken, die mit den Erklärungen von Sorbonne und Bologna weder intendiert noch antizipiert waren. So kann – nicht nur methodisch argumentiert, sondern auch in der Realität

beobachtbar – der Bologna-Prozess enorm unterschiedlich interpretiert werden: Von der Implementation des gemeinten Sinns der ursprünglichen Erklärungen einerseits bis hin zu allem, was in späteren Diskussionen und Erklärungen irgendwie in Beziehung zu „Bologna“ gestellt wurde.

Auf den ersten Blick scheint es, als sei der Bologna-Prozess schlicht ziel-inflationär. Bei jeder Nachfolge-Konferenz werden neue Themen als zum Bologna-Prozess gehörig erklärt. Überall scheint es Wünsche zu geben, die Dynamik der „Bewegung“ zu nutzen, und es scheint für ungeheuer bedeutsam gehalten zu werden, alles Mögliche wenigstens in einen Spiegel-Strich der Erklärungen der Nachfolge-Konferenzen einfließen und damit gewissermaßen als höheres Hochschulreform-Ziel „heilig sprechen“ zu lassen.

Meines Erachtens lassen sich jedoch trotz aller Offenheiten, Koinzidenzen und Vielfältigkeiten gewisse tragende Probleme und Entwicklungslinien im Bologna-Prozess herausarbeiten. Hier ist nur Platz für ein thesenartiges Resümee.

(1) Der Bologna-Prozess ist zwar in seinem strukturellen Kernbereich insofern bemerkenswert erfolgreich, als sich eine gestufte Struktur von Studiengängen und -abschlüssen in Europa immer mehr ausbreitet; aber die Frage ist, ob sich tatsächlich ein wirksames Ausmaß von Ähnlichkeit entwickelt. Einerseits war volle Standardisierung nicht das Ziel; andererseits könnten größere Unterschiede zum Beispiel in der Dauer des Bachelor-Studiums, des Master-Studiums und beider Stufen zusammen ähnliche Probleme der Vergleichbarkeit hinterlassen wie die früher bestehende Vielfalt nationaler Systeme. Bis 2006 wurde in den Nachfolgekongressen selbst über die akzeptablen Dauern von Studiengängen keine Übereinkunft erreicht; lediglich bei der Vorbereitung der Qualifications Frameworks für die Bergen Konferenz im Jahre 2005 wird festgestellt, dass „first level qualifications“ in der Regel auf 180-240 Credits (d.h. 3-4 Studienjahren), und „second level qualifications“ auf 90-120 Credits „with a minimum of 60 Credits“ sowie beide zusammen auf 240-300 Credits basieren (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005). Man wird den Eindruck nicht los, dass sich inzwischen gegenüber weitgehenden Annäherungsvorstellungen eine gewisse Resignation durchgesetzt hat. Einige europäische Länder gehen weiterhin davon aus, dass Studierende an nicht-universitären Hochschulen ein um ein Jahr längeres Bachelor-Studium brauchen, weil ihre Eingangsvoraussetzungen niedriger sind; ein Jahr Variationsbreite in der Länge des Bachelor-Studiums (3-4 Jahre) scheint unvermeidbar. Noch gravierender ist die Differenz von einem Jahr, wenn zum Beispiel von britischer Seite es strikt abgelehnt wird, für den Master mehr als ein Jahr und für die Gesamtstudiendauer der beiden Stufen mehr als vier Jahre zur Norm zu machen. Zweifel scheinen angebracht, ob der sich anbahnende Zustand als „konvergente Systeme“ betrachtet werden kann (siehe Alesi u.a. 2005; Teichler/Kehm 2007).

(2) Parallel zur geringer werdenden Hoffnung auf strukturelle Ähnlichkeit werden auf den Nachfolgekongressen immer mehr Themen aufgenommen, die die inhaltliche Ausgestaltung der neuen Studiengänge prägen sollen. Dazu gehören neben dem Thema „Employability“ Ansätze zur Koordinierung der nationalen Evaluationssysteme (offizielles Stichwort: „Quality assurance“), die

Forderung nach Stärkung kompetenzbasierten Lernens, die Forderung, flexible Lernwege für Personen mit unterschiedlicher Vorbildung zu schaffen, und schließlich die Etablierung von „Qualifikationsrahmen“ (Qualifications frameworks), die im Bergen Communiqué von 2005 empfohlen wird. All das kann natürlich als äußerst lockere Maßnahmen curricularer Rahmensetzung interpretiert werden. Zum Beispiel die 2005 vorgeschlagene Qualifications frameworks, die Praktiken einiger angelsächsischer Länder aufnehmen, erscheinen als so allgemein, dass sich Zweifel an ihrer Bedeutsamkeit aufdrängen. So heißt es zu den Themen (siehe Kultusministerkonferenz 2005):

- Niveaustufen: „Niveau 6: Hohes Niveau theoretischen Wissens und praktischer Kompetenzen, wissenschaftliches Grundwissen; selbständiges Arbeiten; äquivalent zum Bachelor-Niveau, zumeist im tertiären Bereich erworben“; „Niveau 7: Hohes Niveau von breitem Spezialistenwissen und -kompetenzen; anweisende und überwachende Tätigkeiten; äquivalent zum Master-Niveau“.
 - Wissensverbreiterung (Auszüge): „...ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets...“ (Bachelor); „...Wissen und Verstehen der Bachelor-Ebene) „...wesentlich vertieft und erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologie und Lehrmeinungen ihres Lehrgebiets zu definieren und zu interpretieren“ (Master).
 - Wissensvertiefung (Auszüge): „Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen“ (Bachelor). „Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen“ (Master).
- Die Qualifications frameworks werden jedoch oft auch als erste Schritte angesehen, die Konzeption von Bologna, d.h. eine strukturelle Konvergenz bei Erhalt substanzieller Vielfalt, durch eine neue Konzeption der Konvergenz von Struktur und Substanz zu ersetzen.
- (3) Die Implementation der Bologna-Erklärung wurde politisch durch die Lissabon-Erklärung der Regierungschefs der EU im Jahre 2000 zur gleichzeitigen Etablierung eines „Europäischen Forschungsraums“ ebenfalls bis zum Jahre 2010 überlagert: Europa solle bis dahin die „most competitive economy of the world“ werden, und Forschung und Entwicklung – nicht zuletzt durch eine Erhöhung der entsprechenden öffentlichen und privaten Ausgaben – solle maßgeblich dazu beitragen. Zentrale Dokumente dieses „Lissabon-Prozesses“ reichen von Ansätzen einer ausgewogenen Hochschul- und Wissenschaftspolitik insgesamt zu höchst einseitigen, instrumentellen Vereinnahmungen der Forschung allein für Zwecke des wirtschaftlichen Wachstums. Praktisch steht seit 2000 in der Diskussion über die Ziele von Hochschule und Forschung in Europa eine ideologische Spannung zwischen diesen beiden Dokumenten im Raum, die viele Beteiligten dieses Diskurses zu einer Suche nach Annäherungen drängt: Der reichliche Gebrauch des Terminus „employability“ ist auch in diesen

Kontext einzuordnen; andererseits gibt es auch Ansätze zu einer stärkeren Abgrenzung: So ist vielleicht zu verstehen, dass das Bergen Communiqué von 2005 die „soziale Dimension“ des Bologna-Prozesses unterstreicht. Die Lissabon-Erklärung scheint von vielen Akteuren als Inkarnation eines Zeitgeistes gesehen zu werden, der nach sichtbar nützlichkeitsorientierter Ausrichtung der Hochschulen ruft.

- (4) Nicht nur die Spannungen zwischen den Erklärungen von Bologna 1999 und Lissabon 2000, sondern auch weitere weltweite Trends und Diskussionen zur Entwicklung der Struktur des Hochschulwesens werfen die Frage auf, ob die hohe Relevanz gleicher Stufen von Studiengängen und -abschlüsse, die der Bologna-Erklärung zugrunde liegt, andernorts eher in Frage gestellt oder sogar ausgehöhlt zu werden droht. Laut Bologna-Erklärung soll die intra-europäische Mobilität durch das gestufte Modell in Europa wesentlich erleichtert werden. Dass fast alle Studierenden eines Bachelor-Studiums damit rechnen können, unter voller Anerkennung ihres bisherigen Studiums an einer anderen europäischen Hochschule auf der gleichen Stufe weiter studieren zu können, ist nur zur verwirklichen, wenn die Qualitätshierarchie der Hochschulen Europas relativ flach ist. Im Diskurs über den Lissabon-Prozess wird jedoch häufig zu einer stärkeren Stratifizierung des Hochschulwesens, zur Etablierung von Elite-Universitäten u.a.m. aufgerufen. Hier wird die Debatte aufgenommen, die sich bereits unabhängig davon in der Zunahme von „Ranking“-Analysen, in der Suche nach „World-class universities“ (siehe Sadlak/Liu 2007) und in Deutschland in der sogenannten „Exzellenz-Initiative“ niedergeschlagen hatte.

Was unter diesen Bedingungen nun als Teil des Bologna-Prozesses oder Askription zum Bologna-Prozess zu verstehen ist, lässt sich nicht mehr eindeutig bestimmen. Dennoch lohnt es sich bei der Diskussion einzelner Themen, so z.B. im Gefolge zu „employability“, zu unterscheiden, was einerseits in den ursprünglichen Erklärungen und in der Logik des Modells enthalten war und was andererseits „hinzukam“ oder „draufgesetzt“ wurde.

8. Zur weiteren Employability-Diskussion

Der französische Hochschulexperte Guy Haug, der bedeutende Aufgaben bei der Entwicklung der Politiken und Stellungnahmen der Europäischen Kommission zum Bologna-Prozess hat, ist zweifellos ein gut unterrichteter Kronzeuge für die Ausweitung der Employability-Diskussion im Bologna-Prozess über die anfängliche Bologna-Erklärung hinaus. Haug (2005, S. 204) schreibt in einer Art Zwischenbilanz: „*The Bologna Process has had a strong and positive effect on the debate about the relationship between higher education and professional life, in particular concerning the preparation of graduates for the labour market. It has raised the profile of the issue and increased the awareness that the employability of graduates has become an increasingly important and shared concern all over Europe. ... This has been acknowledged by universities, in particular in their Salamanca Message of 2001 which stated that 'European higher education institutions recognise that*

their students need and demand qualifications which they can use effectively for the purpose of their students and careers all over Europe' and universities 'acknowledged their role and responsibility in this regard'."

Haug erwähnt in diesem Zusammenhang nicht nur die typischen Themen, die in den Communiqués der Nachfolgekonferenzen angesprochen werden, sondern unter anderem

- Bemühungen, das Arbeitslosigkeitsrisiko der Absolventen zu senken,
- eine stärkere Betonung von „core, or transversal skills“ statt einer engen Ausrichtung der Qualifikationen an den kurzfristigen Bedarfen des Beschäftigungssystems,
- eine Neuausrichtung der Bildungsziele der verschiedenen Hochschularten,
- eine stärkere Aufmerksamkeit auf „the increasingly European dimension of employability“.

Die Folgen dieser Diskussion für die grundlegenden Aufgaben der Hochschulen ordnet Haug (2005, S. 207) wie folgt ein:

„...higher education is ever more integrated with economic policies as a key factor of competitiveness. ... The main change is not with reference to the essence of the mission of universities, but only to the much greater number and diversity of economic and social positions requiring higher education in modern, knowledge-based economies and societies. This also implies that there is no fundamental contradiction between employability and the development of the humanistic, social and citizenship aspects of higher education.“

Der Verfasser hat etwa gleichzeitig (Teichler 2004) auf einer Konferenz der European University Association die Employability-Debatte in Europa resümiert. Die wichtigsten Aussagen lassen sich thesenartig zusammenfassen:

- Die derzeitige Reform-Stimmung in Hochschule und Forschung ist von einer Fülle von begrifflichen Unklarheiten geprägt: „Competitiveness“ besagt für sich nichts, wohl aber „quality“, „stratification“, „attractiveness“, „entrepreneurship“ oder „interaction between higher education based on mistrust“; „ECTS“ macht im Bologna-Prozess keinen Sinn, weil die Studierenden weder Credits speziell für den Zweck „Transfer“ (T) noch ein „System“ (S) erhalten sollen. „Employability“ ist zweifellos nur einer von vielen unklaren Begriffen in diesem Kontext.
- „Employability“ ist in der europäischen Arbeitsmarktfor-schung und -politik ein feststehender Begriff für Probleme und Maßnahmen im Falle von Personen, die als kaum beschäftigungsfähig oder als größte Risikogruppen erscheinen, deren Aufnahme in das Beschäftigungssystem enormer unterstützender Maßnahmen bedarf. Angesichts der deutlich unterdurchschnittlichen Arbeitslosigkeitsquoten von Hochschulabsolventen und der relativ privilegierten Lage der beschäftigten Absolventen ist der Begriff „employability“ im Rahmen des Bologna-Prozesses eine Entgleisung. Es wäre sachgemäß, von „professional relevance“ zu sprechen.
- Zuweilen wird „employability“ als Forderung in die Debatte geworfen, die Hochschulen sollten tun, was immer nützlich sei, den Erfolg ihrer Absolventen im Beschäfti-

gungssystem zu maximieren. Es geht zunächst nicht um bestimmte Maßnahmen, sondern darum, dass die Hochschulen den Beschäftigungserfolg der Absolventen als eindeutigen Indikator für ihre Leistungen in Lehre und Studium nehmen und einzelne Maßnahmen nach derer Wirksamkeit wählen.

- „Employability“ wird auch bei Forderungen ins Feld geführt, die Menge der Studienplätze zwischen Studien-fächern und Ebenen von Studiengängen so zu verändern, dass eine stärkere quantitative Anpassung zwischen der Zahl der Absolventen und affinen Stellenangeboten erreicht wird.
- „Employability“ wird in der curricularen Diskussion äußerst heterogen verstanden. Was immer in der Hochschultradition eines Landes als diskrepanz zu den vermeintlichen beruflichen Anforderungen empfunden wird, soll Gegenstand curricularer Reform werden – so werden z.B. höhere fachliche und berufliche Spezialisierung im Studium, eine stärkere Betonung von breitem und generellem Wissen, die Stärkung der Selbstlernfähigkeit, problemlösungsorientiertes Lernen, anwendungsorientierte Angebote, Lernen zur Entwicklung beruflicher Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz und vieles andere empfohlen. Besonders für die deutsche Situation ist, dass „Schlüsselqualifikationen“ (zum Begriff und seiner vielfältigen Verwendung siehe bereits Wildt 1997) ein zentrales Thema des Bologna-Prozesses geworden ist und dass im neu aufgebauten Akkreditierungssystem gefordert wird, dies in separaten Lehrveranstaltungen zu fördern (zur deutschen Diskussion siehe ausführlich Rehburg 2006).
- Unter „employability“ werden schließlich Maßnahmen zusammengefasst, die unmittelbar den Weg in und durch das Beschäftigungssystem betreffen, so z.B. Training für Beschäftigungssuche und Bewerber, direkte Unterstützung bei der Beschäftigungssuche sowie Kontaktpflege mit Arbeitgebern und den eigenen Absolventen (Alumni/ae).
- Schließlich werden mit „employability“ Aktivitäten charakterisiert, Kommunikation mit „external stakeholders“ auszubauen, um deren Vorstellungen und Erfahrungen in den Reflexionsprozess zur Gestaltung der Studienangebote einzubringen oder diese direkt an solchen Entscheidungen zu beteiligen.

Die „Employability“-Diskussion im Kontext des Bologna-Prozesses, so zusammenfassend meine These, zwingt auch diejenigen Hochschulen und Hochschulangehörigen, die sich bisher darauf verlassen haben, dass „hinter dem Rücken“ einer binnengeleitenden Hochschule diese schon das Beste für die Zukunft ihrer Absolventen täten, sich nunmehr explizit mit den Folgen des Hochschulstudiums für das Leben ihrer Absolventen zu beschäftigen und daraus für die Gestaltung der Studienangebote und -bedingungen explizit Folgerungen zu ziehen. In der Regel wird sie dabei auch zu Lösungen kommen, bei denen die Studierenden mit den Beziehungen von Lernen in der Hochschule und späteren beruflichen Beziehungen systematisch konfrontiert werden. Unabdingbar ist es dabei für die Hochschulen, sich stärker als zuvor damit auseinanderzusetzen, wie sich ihre Qualifizierungsrolle durch die ständig wachsende

Quote von Hochschulabsolventen ändert und welchen Stellenwert auch ein universitärer Bachelor für die Berufstätigkeit hat. Was das für die grundlegenden Ziele und Charakteristika der Studiengänge bedeutet, lassen die zentralen Texte des Bologna-Prozesses weitgehend offen, wird aber sicherlich durch den herrschenden Zeitgeist ungleich in Richtung einer sich verbreiterten Suche nach sichtbarer Nützlichkeit an den vermeintlichen Bedarf der „knowledge economy“ verteilt.

Für Deutschland lässt sich ein Beispiel besonders extensiver Interpretation des Bologna-Prozesses benennen: Als „Employability-Rating“ bezeichneten das Zentrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2006) und der Arbeitskreis Personal Marketing (DAPM) eine Studie, in die sie ca. 400 Bachelor-Studiengänge der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an deutschen Hochschulen einbezogen. In der Studie wurde untersucht, inwieweit die Hochschulen die Berufsbefähigung der Studierenden in ihren Curricula systematisch fördern. Dazu wurden Einstufungen von „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Praxisbezug“, „Internationalität“ und „Qualitätssicherung“ vorgenommen. Im Ergebnis wurden mehr als 60 positive Bewertungen vorgenommen, und zwar fast ausschließlich für Fachhochschulstudiengänge. Die eigenwillige Interpretation von „employability“ bzw. „Berufsbefähigung“ ist nicht zuletzt deshalb erstaunlich, weil in den Kerndokumenten des Bologna-Prozesses ja gerade nach professioneller Relevanz über die alten Gräben und nationalen, fachlichen und hochtypspezifischen Traditionen hinweg gesucht wird.

Meines Erachtens ist es jedoch möglich, zwischen offiziellen und quasi-offiziellen Verlautbarungen zum Bologna-Prozess einerseits und den vielen selbsternannten Interpretatoren des Bologna-Prozesses zu unterscheiden. Zu den ersteren lassen sich vor allem die Communiqués der Minister auf den alle zwei Jahre stattfindenden Nachfolge-Konferenzen, die allgemeinen Berichte der jeweiligen Vorbereitungs-Arbeitsgruppen sowie die abschließenden Stellungnahmen auf den Konferenzen, die unter der Ägide der jeweiligen Vorbereitungs-Arbeitsgruppe durchgeführt werden, zählen. Das „Swansea Bologna Seminar on Enhancing Graduate Employability“ vom 12.-14. Juli 2006 blieb in seinen Empfehlungen äußerst zurückhaltend: „Embedding skills in the curriculum is a key element of the Bologna reforms and as such needs to be monitored, with an emphasis on sharing good practice across Europe“, wobei allerdings gleich hervorgehoben wird, dass große Unterschiede nach Ländern, Regionen, Fachrichtungen und Profilen der Hochschulen zu erwarten seien. „The importance of effective links with employers cannot be overstated“ ... „Higher education institutions should also ensure that students receive information and advice on all sectors of the labour market, together with career management skills“. Insgesamt erfordere die wachsende Komplexität der Studien- und Berufsoptionen „the provision of high quality professional staff guidance for students and appropriate staff development for academic and other university staff“ (siehe auch die Übersetzung in HRK 2007, S. 336f.).

Betrachten wir insgesamt die „employability“-Diskussion im Rahmen des Bologna-Prozesses, so ist bemerkenswert, wie wenig dabei ein zentrales Thema der Sorbonne- und Bologna-Erklärungen anklingt: Die inner-europäische Mobilität in

Studium und Beruf. Insbesondere Studien zur ERASMUS-Mobilität, aber auch darüber hinausgehende Studien (siehe Teichler 2007) haben gezeigt, dass ein temporäres Studium in einem anderen europäischen Land dazu führt, dass weit- aus häufiger eine berufliche Karriere in einem anderen europäischen Land als dem Herkunftsland gewählt wird und dass auch im eigenen Land viel häufiger Tätigkeiten übernommen werden, bei denen Fremdsprachenkenntnisse und das Verstehen und Umgehen mit anderen Kulturen und Gesellschaften von Bedeutung sind als im Falle von Personen, die ihr ganzes Studium in ihrem Herkunftsland verbracht haben. Wenn der Bologna-Prozess tatsächlich Mobilität im Studium erleichtern sollte, leistet er hier besondere Beiträge zur Stärkung beruflicher Kompetenzen, die immer mehr nachgefragt zu werden scheinen.

9. Abschließende Überlegungen

Die traditionelle Idee der deutschen Universität, dass ein Wissenserwerb, der nicht vom Gedanken der nützlichen Vorbereitung auf den Beruf getragen ist, letztendlich höhere professionelle und gesellschaftliche Relevanz haben kann als eine explizit nützliche Ausrichtung der Studienangebote und des Studiums am Beruf, ist durch die hochschulpolitischen Erklärungen an der Sorbonne 1998 und in Bologna 1999 von Ministern verschiedener Europäischer Länder sowie durch alle offiziellen Dokumente zum Bologna-Prozess nicht in Frage gestellt worden. Der Bologna-Prozess lässt sich jedoch zweifelsfrei dahingehend interpretieren, dass es nicht mehr akzeptabel sein sollte, sich zum Verhältnis von Hochschule und Beruf für eine Vogel-Strauß-Politik zu entscheiden: zu hoffen, dass die Hochschule, je weniger sie bewusst gestaltete, desto besser funktionieren werde. Und nicht mehr akzeptabel erscheint es ebenfalls, den Verbleib von Hochschulabsolventen in mittleren Berufsbereichen lediglich als „Unfall“ zu betrachten und den Kompetenzaufbau innerhalb von drei Jahren lediglich als „Halbbildung“ abzutun.

Die Erklärungen von Sorbonne und Bologna verweisen explizit darauf, dass die Einführung eines Systems gestufter Studiengänge und -abschlüsse gegenüber der Vergangenheit aus seiner Systemlogik heraus die (kontinental-europäischen) Universitäten zwingt, sich neu darüber Gedanken zu machen, wie der universitäre Bachelor zu gestalten ist, damit er auch professionell relevant wird. Weitere Themen der „employability“ mögen hier und da durch die gestufte Struktur aufgedrängt sein, schlagen jedoch überwiegend in den Bologna-Prozess durch die Entfesselung einer – ohnehin fälligen – generellen curricularen Diskussion oder durch sich verändernde Kontextbedingungen hinein; für letzteres hat der Lissabon-Prozess zur Entwicklung von Europa als „most competitive economy of the world“ den höchsten Symbol-Gehalt. Der Zeitgeist macht dabei sicherlich diejenigen am glücklichsten, die gerne einen „Jargon der Nützlichkeit“ pflegen und in der Sache gerne einem solchen Primat dienen.

Ob dies die Skeptiker, die eine zunehmende Subsumption der Hochschulen unter den vermeintlich unmittelbaren Bedarf des Beschäftigungssystems zu beobachten meinen, irritieren muss, ist eine andere Sache. Sicherlich hat Hochschulexpansion auch zur Folge, dass von den Hoch-

schulen unter anderem auch – wie es bereits um 1970 in Deutschland formuliert wurde – eine stärkere Qualifizierung zu „auftragstreuem Mittelmaß“ erwartet wird. Warum sollte aber ausgerechnet in einer „Wissenschaftsgesellschaft“ die Anforderung an die Hochschulen sinken, ihre Absolventen auf „unbestimmte Aufgaben“ vorzubereiten und zu nicht prognostizierbarer „Innovation“ beizutragen? Und warum sollten sich die Hochschule ausgerechnet zu einer Zeit, in der die Konstellation der Akteure und „stakeholders“ immer verwirrender und komplexer wird, sich immer mehr als hilflose Opfer des vorherrschenden Zeitgeists fühlen?

Literaturverzeichnis

Alesi, B. et al. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn und Berlin.

Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin.

Bohnet, M. et al. (Hg.) (2007): Wohin steuert die Bundesrepublik? Einige Entwicklungslinien in Wirtschaft und Gesellschaft. Frankfurt/Main.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Kopenhagen.

Bürger, S./Teichler, U. (2004): Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung. In: Benz/Köhler/Landfried: Teil E 3.1.

Centrum für Hochschulentwicklung (2007): Fit für den Job mit dem Bachelor? News vom 29.03.2007 (<http://www.che.de>).

Cerych, L./Sabatier, P. (1986): Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Stokeon-Trent.

Clark, B. R./Neave, G. R. (Ed.) (1992): The Encyclopedia of Higher Education. Oxford.

Enders, J./Fulton, O. (Hg.) (2002): Higher Education in a Globalising World – International Trends and Mutual Observations. Eine Festschrift zu Ehren von Ulrich Teichler. Dordrecht.

Haug, G. (2005): The Public Responsibility of Higher Education: Preparation for Labour Market. In: Weber/Bergan: S. 203-209.

Haug, G./Tauch, C. (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Helsinki.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2005): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. 4. Aufl. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn.

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

Kehm, B. M./Teichler, U. (2006): Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und -abschlüssen wohin? In: Das Hochschulwesen Jg. 54/H. 2, S. 57-67

Kellermann, P. (2006): Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. In: Soziologie, Jg. 54/H. 1, S. 56-69

Kelo, M./Teichler, U./Wächter, B. (Hg.) (2006): EURODATA. Student Mobility in European Higher Education. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (am 21.04.2005 beschlossen).

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

Official BFUG Bologna Seminar: Enhancing European Employability (2006). Swansea: University of Wales Swansea (<http://www.bolognaconference.swansea.ac.uk>).

Rehburg, M. (2006): Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bonn.

Reichert, S./Tauch, C. (2003): Trends 2003. Progress Toward the European Higher Education Area. Brussels.

Reichert, S./Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brüssel.

Sadlak, J./Liu, N. C. (Hg.) (2007): The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. Bucharest: UNESCO-CEPES; Cluj-Napoca.

Schomburg, H./Teichler, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 1, S. 25.

Teichler, U. (1992): Occupational Structures and Higher Education. In: Clark/Neave, S. 975-992

Teichler, U. (Hg.) (2002): ERASMUS in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study. Bonn.

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

Teichler, U. (2004): „Employability“: Changes in the Relationships Between Higher Education and the World of Work on the Way Towards the European Higher Education Area. Keynote speech at the EUA Conference „University and Society: Engaging Stakeholders“, Marseille, 1-3 April 2004.

Teichler, U. (2005a): Berufliche Relevanz und Bologna Prozess. In: Welbers/Gaus: S. 314-320

Teichler, U. (2005b): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt/Main und New York.

Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt a.M./New York.

Teichler, U./Kehm, B. M. (2007): Mit Bachelor und Masterstudiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. In: Bohnet, M. et al., S. 173-197.

TUNING (2002): Tuning Educational Structures in Europe: Proceeding of the Closing Conference. Brussels.

Van Vught, Fr./van der Wende, M./Westerheijden, D. (2002): Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. In: Enders/Fulton, S. 103-120

Weber, L./Bergan, S. (Hg.) (2005): The Public Responsibility for Higher Education and Research. Strasbourg.

Welbers, U. (Hg.) (1992): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied.

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

Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform. In: Welbers, S. 198-213

Witte, J. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede.

■ Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler, Professor für Soziologie, Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel, E-Mail: teichler@incher.uni-kassel.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Nils Raabe & Claus Weihs

Universitäten als Landschaften



Nils Raabe



Claus Weihs

Um das Qualitätsmanagement in Universitäten auf eine intuitivere Basis zu stellen, werden in dieser Arbeit grafische Darstellungen von Lehr- und Forschungsverflechtungen vorgestellt, die gleichzeitig noch die jeweilige Leistungsfähigkeit der einzelnen Einheiten in den Blick nehmen. Es werden so genannte Lehr- und Forschungskarten eingeführt, in denen jede universitäre Lehr- und Forschungseinheit durch eine Erhebung gemäß ihrer Kooperationen mit anderen Einheiten repräsentiert wird, deren Höhe durch ihre Absolventen- bzw. Forschungsstärke definiert ist. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für eine breite Diskussion der Leistungsfähigkeit einer Universität als Basis für die Universitätsplanung geschaffen.

1. Einleitung

In Universitäten spielt Qualitätsmanagement in den letzten Jahren eine zunehmend wichtigere Rolle (Tegethoff 2005, Nickel 2008), insbesondere ist ein ausgebautes Qualitätsmanagementsystem eine wichtige Voraussetzung für Systemakkreditierungen (Akkreditierungsrat 2008). Dabei geht es nicht nur darum, die Leistungsfähigkeit ganzer Universitäten bzw. ihrer Einheiten wie Fachbereiche, Fakultäten oder Institute einzeln zu beurteilen und sie mit anderen Universitäten bzw. ähnlichen Einheiten an anderen Universitäten z.B. in Rankings zu vergleichen (DFG 2006, CHE 2008a, CHE 2008b). Sondern es geht auch darum, die Struktur der Universität in den Blick zu nehmen, und Werkzeuge zu entwickeln, die die Verflechtungen zwischen den Einheiten der Hochschule verdeutlichen. Die beiden Hauptaufgaben einer Hochschule bestehen in Forschung und Lehre. Deshalb stehen insbesondere Forschungs- und Lehrverflechtungen im Fokus des Interesses. Während Lehrverflechtungen schon länger im Rahmen von Auslastungsberechnungen erhoben werden (HRK 2006), sind For-

In Germany the quality management of universities is leading relative directly to institutional research, which means the attempt to procure a solid operating knowledge about its own university by methods of research. This is a field which has been in an unfortunate and obstructive condition just few years ago, despite the "Hochschulstatistikgesetz" of 1969, because of whom the most important parameters already had to be raised. As linkage of effort within teaching is already captured a while in the line of the capacity-arithmetic, nothing similar was existing in the area of research until now. The authors *Nils Raabe & Claus Weihs* show in their article **Universities as Landscapes** creative opportunities of the acquisition and the visualization of effort-strengths, which will concentrate the attention and create new consequences.

schungsverflechtungen bisher kaum systematisch untersucht worden. Auch verhindert die bisherige Darstellung der Lehrverflechtung als sehr große und unübersichtliche Tabelle im Allgemeinen eine universitätsweite Diskussion des Status Quo in der Lehre. Tatsächlich erscheint aber eine breite Diskussion der Leistungsfähigkeit der gesamten Universität in allen ihren Einheiten als eine wesentliche Voraussetzung, die Universitätsentwicklung voranzutreiben. In dieser Arbeit werden deshalb grafische Darstellungen von Lehr- und Forschungsverflechtungen vorgestellt, die gleichzeitig noch die jeweilige Leistungsfähigkeit der einzelnen Einheiten in den Blick nehmen.

Im Bereich der Lehre treten Kooperationen vor allem in Form von Lehrveranstaltungen auf, welche die jeweiligen Einheiten der Hochschule für die Studierenden der anderen Einheiten anbieten. Dagegen wird Zusammenarbeit im Forschungsbereich hier durch die Anzahl von Kooperationsprojekten gemessen. In dieser Arbeit wird ein Vorschlag zur

grafischen Veranschaulichung solcher Zusammenarbeiten vorgestellt. Dabei werden die Bereiche Lehre und Forschung als „Landschaften“ aufgefasst. Diese Landschaften bestehen aus verschiedenen Gebieten, die unterschiedliche aber eng zusammenarbeitende Einheiten umfassen, und deren Höhenlage von der Lehr- bzw. Forschungsintensität der beteiligten Einheiten abhängen.

Im Folgenden wird beschrieben, wie diese Lehr- und Forschungslandschaften visualisiert werden können. Dabei wird in Kapitel 2 zunächst der Landschaftsbegriff konkretisiert und die verwendete Datengrundlage und Methodik erläutert. In Kapitel 3 werden die für eine Universität in der beschriebenen Art beispielhaft erstellten Landkarten vorgestellt. Kapitel 4 beschließt die Arbeit mit einer Schlussbemerkung.

2. Kooperationen als Landschaft

Wie eingangs beschrieben, sollen die Einheiten einer Hochschule gemäß ihrer Zusammenarbeit in einer Forschungslandschaft und einer Lehrlandschaft positioniert werden. Ziel ist es, diese Landschaften in einer intuitiven zweidimensionalen Darstellung, ähnlich einer topologischen Landkarte darzustellen. Die erste wesentliche Anforderung an eine solche Karte ist, dass Paare von Einheiten in der Landkarte einen geringen Abstand aufweisen sollen, wenn sie viel miteinander kooperieren. Analog sollen zwei Einheiten weit voneinander entfernt positioniert sein, wenn zwischen ihnen nur wenig Zusammenarbeit besteht. Diese beiden Eigenschaften werden gemeinhin unter dem Begriff „Topologie-Erhaltung“ zusammengefasst. Als nächstes stellt sich die Frage, wie die der Nähe der Einheiten zugrunde liegende Zusammenarbeit gemessen werden kann.

2.1 Quantifizierung von Zusammenarbeit im Forschungsbereich

Auf Forschungsebene soll die Nähe der Einheiten zueinander anhand ihrer Kooperationen ermittelt werden. Als Grundlage für eine Topologie erhaltende Nachbarschaftsdarstellung dienen Daten zu internen Kooperationen der Einheiten der betreffenden Hochschule. Basierend auf dieser Liste wird eine quadratische Tabelle erstellt, deren Spalten und Zeilen die einzelnen Einheiten repräsentieren. Diese Tabelle wird mit den Anzahlen der Kooperationen für jedes Einheitspaar gefüllt, und zwar so, dass das j-te Element der i-ten Zeile die Anzahl der Kooperationen zwischen den Einheiten Nr. i und Nr. j repräsentiert. Dabei ist die Anzahl der Kooperationen zwischen zwei Einheiten als die Anzahl der Forschungsverbünde unter Beteiligung von Professuren aus beiden Einheiten definiert. Die so erstellte Tabelle stellt eine symmetrische Matrix dar, die als „Ähnlichkeitsmatrix“ interpretiert werden kann, da zwei Einheiten als desto „ähnlicher“ angesehen werden können, je mehr Kooperationen sie aufweisen.

Die obigen Darstellungen in den Tabellen 1 a) - c) verdeutlichen dieses Konzept anhand eines hypothetischen Beispiels. Tabelle 1 a) enthält dabei die Zuordnungen der Professuren zu Fachbereichen, Tabelle 1 b) die Zuordnungen

Tab. 1 a): Fachbereiche und Professuren

Fachbereich	Professuren
Medizin	Schmidt, Kampmann, ...
Biologie	Müller, Schumacher, ...
Chemie	Holtmann, Krauss, Keller, ...

Tab. 1 b): Kooperationsprojekte und -beteiligungen

Kooperationsprojekt	Beteiligte Professuren	Beteiligte Fachbereiche
KP1	Schmidt, Kampmann, Holtmann	Medizin, Chemie
KP2	Kampmann, Müller, Krauss	Medizin, Biologie, Chemie
KP3	Kampmann, Schumacher	Medizin, Biologie
KP4	Schmidt, Keller	Medizin, Chemie

Tab. 1 c): Kooperationsmatrix

	Medizin	Biologie	Chemie
Medizin	4 (KP1, KP2, KP3, KP4)	2 (KP2, KP3)	3 (KP1, KP2, KP4)
Biologie	2 (KP2, KP3)	2 (KP2, KP3)	1 (KP2)
Chemie	3 (KP1, KP2, KP4)	1 (KP2)	3 (KP1, KP2, KP4)

gen der Professuren zu Kooperationsprojekten. Durch Zusammenführen der Informationen aus diesen beiden Tabellen entsteht die in Tabelle 1 c) dargestellte (symmetrische) Kooperationsmatrix. In diesem fiktiven Beispiel weisen u.a. die Fachbereiche Medizin und Chemie eine Ähnlichkeit von 3 auf, da es drei Projekte gibt, in denen beide Fachbereiche vertreten sind, nämlich die Projekte KP1, KP2 und KP4.

Im nächsten Schritt wird die Kooperationsmatrix in eine Entfernungsmatrix transformiert. Die Entfernung d zwischen zwei Einheiten berechnet sich dabei durch den reziproken Wert der um eins erhöhten Anzahl k der Kooperationen der beiden: $d = 1/(k+1)$.

Die größtmögliche Entfernung zwischen zwei Fachbereichen beträgt dementsprechend eins (falls überhaupt keine Kooperation stattfindet, d.h. $k = 0$). Nach unten ist die Entfernung durch Null begrenzt. Fachbereiche mit neun Kooperationen weisen z.B. eine Entfernung von 0.1 auf. Einheiten, die mit keiner anderen in der beschriebenen Art kooperieren, werden aus der Berechnung der Nachbarschaftsdarstellung ausgeschlossen und gesondert am Rand der Karte aufgeführt.

Man beachte, dass das wie oben definierte Distanzmaß im mathematischen Sinne keine Metrik (Hartung/Elpelt 2007, S. 72) darstellt, da es die so genannte Dreiecksungleichung nicht erfüllt. Diese fordert, dass der Abstand zwischen zwei Objekten (hier: Universitätseinheiten) A und C nicht größer sein kann als die Summe der Abstände zwischen Objekt A und einem beliebigen Objekt B und zwischen Objekt B und Objekt C: $d(A,C) \leq d(A,B) + d(B,C)$.

Auf die Kooperationen übertragen würde die Dreiecksungleichung bedeuten, dass z.B. aus der Tatsache, dass die Fachbereiche A und B über fünf Kooperationen (Entfernung $d = 1/6$) und die Fachbereiche B und C über drei Kooperationen ($d = 1/4$) verfügen, folgen würde, dass die Fachbereiche A und C mindestens zwei Kooperationen unterhalten ($d = 5/12$, also Anzahl Kooperationen $k \geq (1/d - 1) \geq 7/5$, also $= 2$, da Anzahlen ganzzahlig sind). Da Kooperationen aber unabhängig voneinander sind, ist diese Folgerung im Allgemeinen nicht erfüllt. Dass das Distanzmaß keine Me-

trik ist, wird die Wahl des Visualisierungsverfahrens entscheidend beeinflussen.

2.2 Nachbarschaftsvisualisierung

Die Visualisierung der Nachbarschaftsstruktur wird unter Zuhilfenahme eines Verfahrens der multidimensionalen Skalierung (MDS) erreicht. MDS-Verfahren dienen der Darstellung hochdimensionaler Daten (im Ausgangsraum) in einem niedriger dimensionalen Zielraum, meist in der Ebene. Dabei wird eine „Konfiguration“ genannte Darstellung gesucht, die ein Abweichungskriterium der Distanzen im Ausgangsraum von denen im Zielraum minimiert. Die häufigste Variante dieses Kriteriums ist der so genannte „Stress“, der Abweichungen quadratisch bewertet:

$$\text{Stress} = \sqrt{\sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=i+1}^n (d_{ij} - d_{ij}^*)^2},$$

wobei d_{ij} die Distanz von Objekt i zu Objekt j im Ausgangsraum und d_{ij}^* die entsprechende Distanz im Zielraum bezeichnet.

Da die Distanzmatrix der Universitätseinheiten aus den oben beschriebenen Gründen keine Metrik darstellt, fällt die Wahl auf das nicht-metrische MDS-Verfahren nach Sammon (Sammon 1969).

2.3 Forschungsintensität als Höhenangaben

Die Position einer Universitätseinheit in der Forschungskarte wird also, wie oben beschrieben, durch die Nähe zu den umliegenden Einheiten bestimmt. Die Höhe des dazu gehörenden Hügels in der Karte wurde bisher nicht festgelegt. Sie kann deshalb für ein Maß des individuellen Forschungserfolgs der Einheit genutzt werden, etwa für den Wert seiner pro Professur eingeworbenen Drittmittel. Schließlich wird die Form des Hügels einer Einheit durch Anlegen einer glockenförmigen so genannten radialen Basisfunktion (RBF) an der entsprechenden Position festgelegt:

$$y = \exp\left(-\beta(x-m)^T(x-m)\right),$$

wobei y die Höhe des Punktes x und m die Koordinaten der zugehörigen Einheit in der Karte, also des Gipfels angibt. Der Radius des Hügels wird durch den Wert von β festgelegt.

Um die Übergänge der Hügel zu glätten und so den Eindruck einer Hügellandschaft zu erzeugen, wird die Karte als gewichtete Summe der RBFen berechnet. Die Gewichte ergeben sich dabei aus der Höhe der Hügel. Um die Verfälschungen durch die Überlagerungen im vernachlässigbaren Rahmen zu halten, werden die Radien der Hügel in Abhängigkeit von den Entfernungen zum nächst gelegenen Hügel unter Beachtung eines maximalen Radius' gewählt. Hügel mit nahen Nachbarn erscheinen dementsprechend steiler als vergleichsweise isoliert liegende Hügel. Um die Höhenunterschiede nicht zu groß werden zu lassen, werden Quadratwurzeln der Höhenwerte verwendet.

Zur besseren Verdeutlichung der Höhen kann die Karte mit aus der Topographie bekannten Landschaftsfarben eingefärbt werden.

2.4 Quantifizierung von Zusammenarbeit im Lehrbereich

In ähnlicher Weise wie die drittmittelbasierte Forschungskarte wird die Lehrkarte erstellt. Dabei reflektiert die Distanz allerdings den Austausch von Lehrleistungen zwischen je zwei Einheiten, während die Höhe für die Absolventenzahl des jeweiligen Fachbereichs pro Professor steht.

Die der Lehrkarte zugrunde liegende Distanzmatrix wird auf Basis von Curricular-Norm-Anteilen ermittelt. Der Curricular-Anteil (CA) (Witte/von Stuckrad 2007) einer Lehrereinheit an einem Studiengang gibt den Personalaufwand in Deputatstunden an, den die Einheit zur Ausbildung eines Studierenden des betreffenden Studiengangs erbringen muss. Um von der Beziehungsebene Einheit-Studiengang auf die Ebene Einheit-Einheit zu gelangen, werden Lehrdienstleistungen zwischen den Fachbereichen auf die folgende Weise konstruiert. Zunächst werden für jede Einheit diejenigen Lehraufwände in Stunden ermittelt, welche ihr für die einzelnen Studiengänge der Einheiten entstehen. Hierzu werden die entsprechenden CAe mit der Anzahl der im jeweiligen Studiengang eingeschriebenen Studierenden multipliziert. Die Dienstleistung einer Einheit A an einer Einheit B bestimmt sich als die Summe der Lehraufwände von Einheit A an allen Einheit B zugeordneten Studiengängen. Tabellarisch können diese Werte wiederum in einer quadratischen Matrix zusammengefasst werden, die als „Dienstleistungsmatrix“ interpretiert werden kann. Das j -te Element der i -ten Zeile dieser Matrix enthält dann die Gesamtlehrleistung, die Einheit Nr. i an Einheit Nr. j erbringt. Um größere Fachbereiche gegenüber kleineren nicht zu stark zu gewichten, wird eine Skalierung dieser Matrix vorgenommen. Dabei wird jede Zeile, die wie beschrieben die Lehrleistungen einer Einheit an alle Einheiten enthält, durch ihre Summe, also die Gesamtlehrleistung der zugehörigen Einheit geteilt. Demnach enthält die skalierte Matrix zeilenweise für jede Einheit die Anteile der von allen Einheiten nachgefragten Lehre an der gesamten Lehre der Einheit. Diese Anteile sind unabhängig vom Umfang des Lehrangebots und können daher direkt miteinander verglichen werden.

Das beschriebene Konzept wird wiederum anhand eines fiktiven Beispiels dreier Lehrereinheiten in den nachfolgenden Tabellen 2 a) – 2 d) verdeutlicht. Aus der Tabelle der skalierten Curricular-Anteile lässt sich zum Beispiel erkennen, dass der Fachbereich Medizin ca. 75 % seiner angebotenen Lehre für die eigenen Studiengänge aufwendet, während 13,5 % bzw. 11 % der Medizin-Lehre von den Studierenden der Biologie bzw. Chemie in Anspruch genommen werden.

Die so konstruierte Tabelle kann wiederum als Ähnlichkeitsmatrix in dem Sinne interpretiert werden, dass Fachbereiche sich desto ähnlicher sind, je mehr Lehrleistungen sie austauschen. Allerdings ist sie im Gegensatz zum Fall der Drittmittelkarte nicht symmetrisch, da die Leistung, die ein Fachbereich für den anderen erbringt, nicht zwingend umfangsidentisch mit der Leistung ist, die er von ihm erhält. Da die visuelle Wahrnehmung im Allg. Abstände symmetrisch interpretiert und das Sammon-Verfahren eine symmetrische Distanzmatrix voraussetzt, erfolgte eine Symmetrisierung durch einfache Mittelung der Werte (i,j) und (j,i) der Ähnlichkeitsmatrix. Um von der Ähnlichkeitsmatrix zu einer Distanzmatrix zu gelangen, werden ihre Einträge vom Wert Eins, dem maximal möglichen Anteil, abgezogen.

Tab. 2 a) Fachbereiche und Studiengänge

Fachbereich	Studiengang (Anzahl eingeschriebener Studenten)
Medizin	M1 (100), M2 (50)
Biologie	B1 (120), B2 (50), B3 (20)
Chemie	C1 (80), C2 (40)

Tab. 2 b) Curricularanteile

Studiengang	Medizin		Biologie			Chemie	
	M1	M2	B1	B2	B3	C1	C2
Medizin	2	1,5	0,2	0,5		0,5	
Biologie			1,5	1,5	1	1	1
Chemie	0,25	0,25				2	2

Tab. 2 c) Lehraufwände

Studiengang	Medizin		Biologie			Chemie		Gesamt
	M1	M2	B1	B2	B3	C1	C2	
Medizin	200 =2·100	75 =1,5·50	24 =0,2·120	25 =0,5·50		40 =0,5·80		364
Biologie			180 =1,5·120	75 =1,5·50	20 =1·20	80 =1·80	40 =1·40	395
Chemie	25 =0,25·100	12,5 =0,25·50				160 =2·80	80 =2·40	277,5

Tab. 2 d) Skalierte Curricular-anteile

	Medizin	Biologie	Chemie
Medizin	0,755 =(200+75)/364	0,135 =(24+25)/364	0,110 =40/364
Biologie	0	0,696 =(180+75+20)/395	0,304 =(80+40)/395
Chemie	0,135 =(25+12,5)/277,5	0	0,865 =(160+80)/277,5

sind. Die selbst angebotene Lehre richtet sich hier also einerseits vor allem an die eigenen Studierenden. Andererseits nehmen diese Studierenden auch vergleichsweise wenig Lehre anderer Fakultäten in Anspruch.

Anhand der Höhenprofile lässt sich erkennen, dass die geisteswissenschaftlichen Fakultäten tendenziell mehr Absolventen pro Professur hervorbringen als die natur- und ingenieurwissenschaftlichen. Auch hier nehmen die Fachbereiche I1 und I2 eine Sonderstellung in Form relativ hoher Werte ein.

Abbildung 2 zeigt die Forschungskarte, die auf der Zugehörigkeit zu Drittmittel geförderten Forschungsverbänden wie z.B. DFG-geförderten Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs beruht. Die Fakultäten G3, G4, G6, I1 und I2 sind am Rand der Karte dargestellt, da sie innerhalb dieser Verbände mit keiner der anderen Fakultäten kooperieren. Die restlichen geisteswissenschaftlichen Fakultäten werden in der Karte auf der linken Seite abgebildet. Die beiden Paare N1 und N4 sowie I4 und I5 liegen relativ dicht beieinander. Im Zentrum der Karte lässt sich eine Gruppe von vier Fachbereichen, nämlich N2, N3, N5 und I3, erkennen, die sowohl natur- als auch ingenieurwissenschaftliche Fakultäten enthält. Eventuell kann man auch die Fakultät G2 zu der Gruppe zählen. Dass die drittmittelstärkste Fakultät I3 auch relativ zentral in der Karte positioniert ist, spiegelt wider, dass diese Fakultät auch die meisten interdisziplinären Kooperationen unterhält.

3. Forschungs- und Lehrkarten: ein reales Beispiel

Das in den vorangegangenen Abschnitten beschriebene Vorgehen wurde exemplarisch auf die sechzehn Fakultäten (=Einheiten) einer Universität basierend auf Daten des Wintersemesters 2006/07 angewendet.

Abbildung 1 zeigt eine perspektivische Darstellung der Lehrkarte. Die Fakultäten sind nach Wissenschaftsbereichen gruppiert, wobei N1-N5 die eher naturwissenschaftlich orientierten Fakultäten bezeichnen. Die Kodierungen I1-I5 stehen für die ingenieurwissenschaftlichen, G1-G6 für die geisteswissenschaftlichen Fakultäten, unter die hier auch die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen gezählt werden.

Bei der Betrachtung der Lehrkarte fällt auf, dass sich Fakultäten eines Bereichs generell auch in der Karte in demselben Gebiet wieder finden. Dies gilt insbesondere für die Geistes- und Naturwissenschaften. Lehraustausch findet also offenbar vor allem zwischen Fakultäten desselben Wissenschaftsbereichs statt. Eine Ausnahme bilden die ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten I1 und I2, die relativ weit von den übrigen Fachbereichen dieser Gruppe positioniert sind. Auch zu den übrigen Fakultäten weisen diese beiden einen verhältnismäßig großen Abstand auf, da sie nur sehr wenig an Lehraustausch beteiligt

4. Schlussbemerkung

Die in dieser Arbeit vorgestellten Lehr- und Forschungskarten ermöglichen eine universitätsweite Diskussion der Kooperationen in Lehre und Forschung unter Berücksichtigung der Absolventen- und Forschungsstärke. Damit wurde ein wichtiges Instrument geschaffen für die Analyse und Planung der Universitätsentwicklung. Um den Effekt von Strategieentscheidungen zu beurteilen, könnten z.B. „idea-

Abbildung 1: Lehrkarte

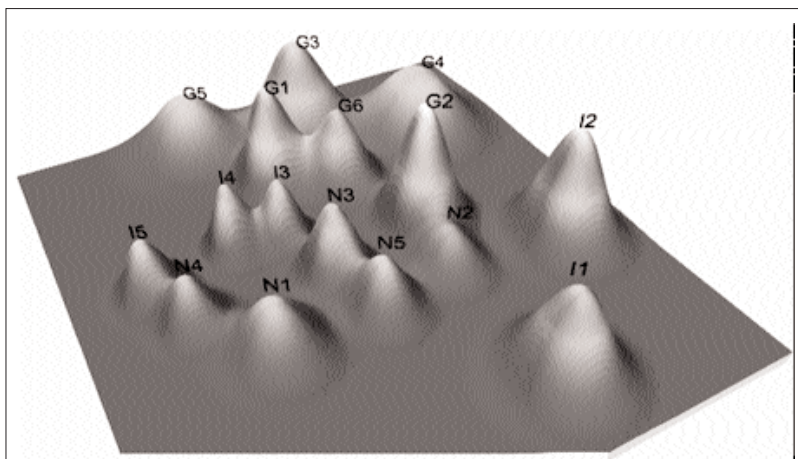
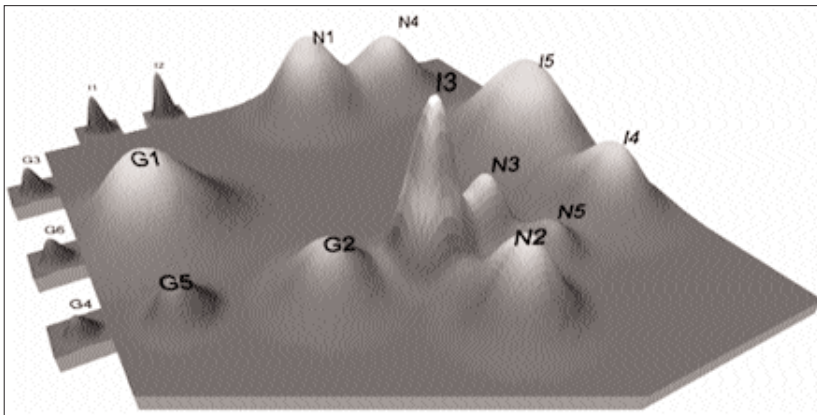


Abbildung 2: Forschungskarte



le Karten" festgelegt werden und die Abweichung von solchen Karten z.B. jährlich erfasst werden. Etwa könnte zumindest verlangt werden, dass alle Fakultäten in Forschungsk Kooperationen eingebunden sind. In jedem Fall kann die Entwicklung der Kooperationen innerhalb einer Hochschule mit Hilfe dieser Karten schnell auf intuitive Weise erfasst werden.

Literaturverzeichnis

Akkreditierungsrat (2008): Entscheidungen des Akkreditierungsrates: Arten und Wirkungen. <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=6>.
Centrum für Hochschulentwicklung CHE (2008a): CHE-Hochschulranking <http://www.che.de/cms/?getObject=50&getName=CHE-HochschulRanking&getLang=>

Centrum für Hochschulentwicklung CHE (2008a): CHE-Forschungsranking <http://www.che.de/cms/?getObject=51&getName=CHE-ForschungsRanking&getLang=>

Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG (2006): Förderranking 2006: Institutionen – Regionen – Netzwerke. <http://www.dfg.de/ranking/ranking2006/service/download.html>

Hartung, J./Elpelt, B (2007): Multivariate Statistik. München.

Hochschulrektorenkonferenz HRK (2006): Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem. http://www.hrk.de/de/beschlusse/109_3436.php?datum=102.+Senat+am+10.+Oktober+2006

Nickel, S. (2008): Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1. Jg., S. 16-39.

Sammon, J. W. (1969): A non-linear mapping for data structure analysis. IEEE Transactions on computers, Vol.C18, pp. 401-409.

Tegethoff, H. G. (2005): Von der Evaluation zum Qualitätsmanagement - Ein Weg zur Exzellenz in der Lehre. In:

Das Hochschulwesen, 2. Jg./H. 2, S. 55 - 62.

Witte, J./von Stuckrad, T. (2007): Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen, CHE Arbeitspapier 89. http://www.che.de/downloads/Kapazitaetsplanung_in_gestuften_Studienstrukturen_AP89.pdf

■ **Nils Raabe**, Dipl.-Stat., wissenschaftlicher Angestellter, Lehrstuhl Computergestützte Statistik, Technische Universität Dortmund,
E-Mail: raabe@statistik.uni-dortmund.de

■ **Dr. Claus Weihs**, Professor für Statistik, Leiter Lehrstuhl für Computergestützte Statistik, Technische Universität Dortmund,
E-Mail: weihs@statistik.uni-dortmund.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Falk Bretschneider/Peer Pasternack:
Handwörterbuch der Hochschulreform

ISBN 3-937026-38-X, Bielefeld 2005, 221 Seiten, 27.70 Euro

Kathleen Battke/Christa Cremer-Renz (Hg.):
Hochschulfusionen in Deutschland Gemeinsam stark?

Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern

ISBN 3-937026-49-5, Bielefeld 2006, 159 Seiten, 22.00 Euro

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

Nadine Schoberth



Nadine Schoberth

Deutsche Universitäten im Vergleich Ortswahlentscheidung auf Basis der Auswahlkriterien von Studienanfängern

Die Konkurrenz zwischen den Hochschulen um herausragende Studenten ist groß. Um bei der Gewinnung von Studienanfängern einen Wettbewerbsvorteil erzielen zu können, ist es für Universitäten unerlässlich, ihr Angebot kontinuierlich zu verbessern und an die Wünsche ihrer „Kunden“ – den Studenten – anzupassen. Der Beitrag fasst die Ergebnisse einer Studie zusammen, in der die einzelnen Kriterien ermittelt wurden, welche für die Entscheidung von Studienanfängern hinsichtlich der Wahl ihrer zukünftigen Hochschule ausschlaggebend sind. Weiterhin gibt er einen Überblick über die Ausprägungen der 74 wichtigsten Kriterien an neun verschiedenen Universitäten, die mit einer schriftlichen Befragung von 5.300 Studenten erfasst wurden. Aus diesen Bewertungen werden die Stärken und Schwächen der Hochschulen bezüglich ihrer Attraktivität auf ihre „Kunden“ sichtbar und es lassen sich Handlungsempfehlungen für die einzelnen Universitäten zur Verbesserung ihres Angebots und zur Erhöhung ihrer Anziehungskraft ableiten.

1. Einleitung

Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen in Deutschland ist voll entfacht. Dazu hat unter anderem die im Jahr 2005 beschlossene Exzellenzinitiative zur Förderung der universitären Spitzenforschung beigetragen. Eine weitere konkurrenzfördernde Entwicklung ist, dass Schulabsolventen auf Grund der Studiengebühren, die im Sommersemester 2007 in mehreren Bundesländern eingeführt wurden, sowie der zunehmenden Differenzierung von Hochschulen die Wahl ihrer Hochschule noch sorgfältiger treffen als zuvor. Zunehmend beziehen sie Aspekte, wie eine kurze Studiendauer, die Qualität der Lehre sowie die Berufschancen nach dem Studium, in ihre Entscheidung mit ein. Das führt dazu, dass Hochschulen vermehrt um Studenten konkurrieren und zwar vor allem um sehr gute und gute Studenten, die ihr Studium mit hoher Wahrscheinlichkeit sowie überdurchschnittlichen Ergebnissen abschließen und positiv zur Reputation der Hochschule beitragen. Folglich wird es für Hochschulen immer wichtiger, ihr Angebot so zu verändern, dass es potenzielle Studenten anspricht. Dies setzt voraus, dass die Hochschulen die relevanten Kriterien kennen, auf Grund derer Studienanfänger ihre Hochschule auswählen, und wissen, wie die Studenten die Ausprägung dieser Kriterien bei ihnen beurteilen. Der

Much has been written about the importance and feasibility of higher education entrance examinations in Germany—that is, the procedures and, above all, the criteria by which higher education institutes select their students. However, viewing higher education as either an education market or as a location for realizing an individual basic right discloses an opposite perspective: the selection of institutes by future students who want to study. The only potential students who are going to turn up for an institute's higher education entrance examination are those who find the specific institute attractive in terms of their personal study goals. The numerous higher education rankings offer quality criteria as an aid to selection—with an advisory intention—but are these the criteria that potential students actually apply? This is the context of *Nadine Schoberth's empirical study: A Comparison of German Universities: Choices of Location Based on the Selection Criteria of First-Year Students*. The author has ascertained these criteria and used them to compare nine universities in terms of how first-year students evaluate them.

vorliegende Beitrag fasst die ermittelten Auswahlkriterien der angehenden Studenten für ihre Hochschule und deren Ausprägungen an neun verschiedenen Universitäten in Deutschland zusammen. Weiterhin werden den Hochschulen beispielhaft Handlungsempfehlungen zur Verbesserung ihres Angebots gegeben.

2. Empirische Befunde

Die dem Beitrag zugrunde liegende Studie baut auf einer Studie von Dodehoff (2006) auf. In dieser wurden mit Hilfe von Befragungen sowie einer Conjoint-Analyse die Präferenzen von Gymnasiasten hinsichtlich der Wahl ihrer Hochschule ermittelt.

Dodehoff (2006, S. 51 ff.) fand heraus, dass bei der Entscheidung für eine Hochschule hauptsächlich folgende fünf Kriterien relevant sind:

- die Qualität der Lehre,
- die Höhe der Studiengebühren,
- der Ruf der Hochschule,
- die Attraktivität der Stadt und
- die Betreuung der Studenten.

Die aufgezählte Reihenfolge spiegelt die Wichtigkeit wider, wobei das erste Kriterium das wichtigste ist.

Aus der Verknüpfung dieser Hauptkriterien in der Conjoint-Analyse ergibt sich die Gesamtbeurteilung der Universität (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2003, S. 557).

Will eine Hochschule ihre Attraktivität für Abiturienten erhöhen, ist es am sinnvollsten, wenn sie zunächst die besonders wichtigen Kriterien optimiert und erst später die weniger relevanten Eigenschaften verbessert. Bei sehr wichtigen Kriterien kann durch eine Variation der betreffenden Eigenschaft eine bedeutsame Veränderung der Gesamtbeurteilung erfolgen (Backhaus et al. 2003, S. 567). Ist beispielsweise die Qualität der Lehre, die für die Attraktivität einer Hochschule äußerst wichtig ist, an einer bestimmten Universität sehr hoch, können schlechte Bewertungen in weniger relevanten Eigenschaften, wie z.B. der Betreuung der Studenten, kompensiert werden.

3. Zielsetzung

Der vorliegende Beitrag stellt die wichtigsten Ergebnisse einer Studie an der Universität Würzburg vor, in der erfasst wurde, wie Studenten die von Dodenhoff (2006) ermittelte Hauptkriterien an verschiedenen Universitäten wahrnehmen (Schoberth 2007).

Die Auswahl der beteiligten Universitäten wurde auf Basis der Konkurrenzsituation der Universität Würzburg getroffen. Dazu gehören zum einen die geografisch nahen Universitäten, da die regionale Nähe zum Heimatort ein wichtiges Entscheidungskriterium der Studienanfänger für die Wahl ihrer Hochschule ist (z.B. Daniel 1997, S. 10; Lewin/Heublein/Schreiber/Sommer 1999, S. 80). Zum anderen gehören die traditionsreichen Massenuniversitäten dazu, da diese auf Grund ihrer hohen Beliebtheit und ihres Renommées Studenten aus ganz Deutschland anziehen (Giese/Hoehl/ Langer 1986, S. 36). Somit fiel die Wahl neben der Universität Würzburg auf die Universitäten Bamberg, Berlin (Humboldt-Universität), Erlangen-Nürnberg, Frankfurt, Heidelberg, Jena, München (Ludwig-Maximilians-Universität) und Stuttgart. Es wurden die zwölf Studiengänge berücksichtigt, die bundesweit zu den

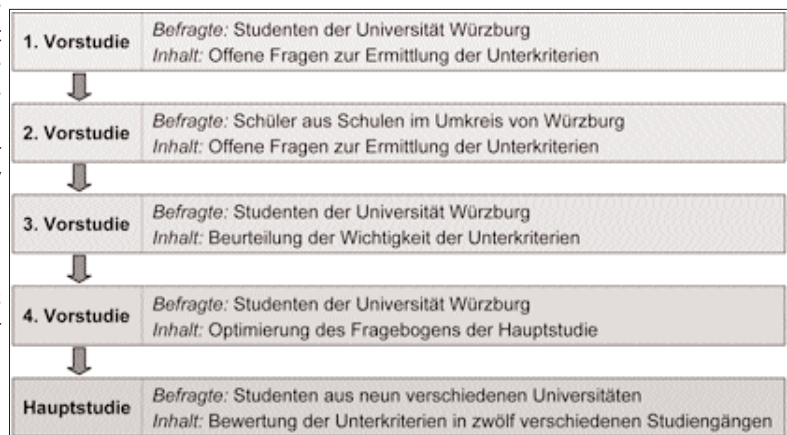
beliebtesten Studiengängen zählen, nämlich Biologie, Chemie, Germanistik, Informatik, Jura, Mathematik, Medizin, Pädagogik, Pharmazie, Physik, Psychologie und Wirtschaft (siehe Tabelle 1).

4. Vorgehensweise

Von den fünf in der Studie von Dodenhoff (2006) als relevant für die Wahl der Hochschule ermittelten Hauptkriterien wurden die Kriterien „Qualität der Lehre“, „Betreuung der Studenten“, „Ruf der Hochschule“ sowie „Attraktivität der Stadt“ in dieser Studie näher beleuchtet. Die Höhe der Studiengebühren wurde nicht berücksichtigt, weil für deren Erfassung keine Unterkriterien ermittelt werden müssen.

Da zum einen die Hauptkriterien selbst, beispielsweise die Qualität der Lehre, kaum zuverlässig bewertbar sind und sich zum anderen aus deren Ausprägungen keine Handlungsempfehlungen für die Universitäten ableiten lassen, wurde in vier Vorstudien geprüft, mit welchen konkreten Unterkriterien die Hauptkriterien am besten erfasst werden können. Insgesamt wurden in den Vorstudien 549 Personen befragt. Der Ablauf und die Charakterisierung der vier Vorstudien und der Hauptstudie sind in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

Abbildung 1: Ablauf und Charakterisierung der Studien



Das Ziel der Hauptstudie war, die neun ausgewählten Universitäten anhand eines Fragebogens in den zwölf beliebtesten Studiengängen zu vergleichen. Die Gegenüberstellung erfolgte hinsichtlich der vier Bereiche „Lehre im Studiengang“, „Betreuung der Studenten im Studiengang“, „Ruf der Universität“ und „Universitätsstadt“.

Tabelle 1: Anzahl der befragten Studenten pro Universität und Studiengang

	Bam- berg	Berlin (HU)	Erlangen- Nürnberg	Frank- furt	Heidel- berg	Jena	München (LMU)	Stutt- gart	Würz- burg	Summe
Biologie		32	48	48		57	37	36	71	329
Chemie		60	46	67		49	112	50	66	450
Germanistik	46	40		25	50	34	35	57	51	338
Informatik	37	58	49	46		65	80	51	49	435
Jura		77	50	106	50	61	49		45	438
Mathematik		42	59	47	57	37	91	50	60	443
Medizin		33	53	62	65	37	98		120	468
Pädagogik	124	43	41	101	54	68	63	18	67	579
Pharmazie			18	58		56	76		68	276
Physik		72	40	63		71	119	45	69	479
Psychologie	45	62	35	81	59	39	57		54	432
Wirtschaft	75	62	123	66		50	50	78	117	621
Summe	327	581	562	770	335	624	867	385	837	5288

5. Datenerhebung

Die Befragung richtete sich an Studenten, die einen der relevanten Studiengänge an einer der betrachteten Universitäten belegten, da diese, wie Rindermann (1996, S. 17) postuliert, als direkt Betroffene die Eigenschaften der Hochschulen am besten beurteilen können. Im Gegensatz zu den Hochschul-Rankings aus Nachrichten- und Wirtschaftsmagazinen wurden in dieser Studie Studenten aus dem Grundstudium befragt.

Tabelle 2: Unterkriterien, die den Bereich „Lehre im Studiengang“ abbilden

Rang	Unterkriterien im Bereich „Lehre im Studiengang“
1	Kompetenz der Dozenten
2	Strukturiertheit der Veranstaltungen
3,5	Räumliche Ausstattung der Universität (z. B. Bibliotheken, ausreichend große Hörsäle, genügend Laborarbeitsplätze)
3,5	Vortragsstil der Dozenten
5	Engagement und Motivation der Dozenten
6	Vermittlung von Begeisterung für das Fach
7	Verfügbarkeit von Lernmaterial (z. B. Folien, Skripte, Literatur)
8	Passendes Tempo der Veranstaltungen
9	Wissensvermittlung in den Veranstaltungen
10	Technische Ausstattung der Universität (z. B. Computerarbeitsplätze, Beamer)
11	Praxisorientierung der Veranstaltungen
12,5	Passendes Schwierigkeitsniveau der Veranstaltungen
12,5	Aktuelle und interessante Themen
14	Förderung der Mitarbeit und Ideen der Studenten
15	Wenig Studenten pro Veranstaltung
16	Angebot an zusätzlichen Veranstaltungen (z. B. Tutorien, Gastvorträge)
17	Verfügbarkeit von Lehrmaterial (z. B. PowerPoint-Präsentationen, Filme)
18	Angebot an verschiedenen Veranstaltungen
19	Breitgefächerte Lerninhalte

Tabelle 3: Unterkriterien, die den Bereich „Betreuung im Studiengang“ abbilden

Rang	Unterkriterien im Bereich „Betreuung im Studiengang“
1	Rechtzeitige Mitteilung wichtiger Informationen
2,5	Unterstützung bei der Praktikumssuche
2,5	Unterstützung bei der Jobsuche
4	Unterstützung bei Auslandsaufenthalten
5	Erleichterung des Einstiegs in das Studium für Erstsemester (z. B. Einführungsveranstaltungen, Broschüren mit Empfehlungen)
6,5	Kompetenz der Fachstudienberatung
6,5	Gute Organisation der Zentralverwaltung der Universität (z. B. Immatrikulation, Prüfungsangelegenheiten)
8	Genügend Betreuungspersonal
9	Angebot an Tutorien und Kolloquien zu den Lehrveranstaltungen
10	Guter Kontakt zwischen den Studenten und Dozenten
11	Gute Behandlung der Studenten durch die Betreuenden
12	Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft des Personals der Zentralverwaltung
13	Abwicklung organisatorischer Angelegenheiten per Internet (z. B. Rückmeldung)
14	Erreichbarkeit der Fachstudienberatung (z. B. Telefon, Sprechstunden)
15	Freundliche und hilfsbereite Kommilitonen
16,5	Gute Interessensvertretung der Studenten durch den Sprecherrat
16,5	Gute Interessensvertretung der Studenten durch den Studiendekan
18	Hilfsbereite studentische Organisationen (z. B. Fachschaften, Studentenverbindungen)
19	Angebot an Patenschaften (z. B. durch ältere Studenten, Mitarbeiter)

Diesem Vorgehen liegt die Absicht zu Grunde, den betrachteten Universitäten auf Basis der Ergebnisse dieser Studie Handlungsempfehlungen zu geben, wie sie Abiturienten für sich gewinnen und während ihres Studiums an der Universität halten können. Der Informationsaustausch zwischen Schülern und Studenten aus dem Grundstudium ist auf Grund des ähnlichen Alters größer als zwischen Schülern und Studenten aus dem Hauptstudium. Sind die Studierenden im Grundstudium zufrieden, empfehlen sie die Universität an Abiturienten aus ihrem Bekanntenkreis weiter. Darüber hinaus ist die Wahrscheinlichkeit, den Studiengang oder -ort zu wechseln am Anfang des Studiums weit aus höher als im Hauptstudium (Lewin/Cordier/Heublein/Sommer/Andermann 1994, S. 43, 60 f.). Wichtig ist deshalb, dass gerade die Studenten, die im Grundstudium sind, ihren Studiengang, die Universität sowie die Universitätsstadt positiv beurteilen.

Tabelle 4: Unterkriterien, die den Bereich „Ruf der Universität im Studiengang“ abbilden

Rang	Unterkriterien im Bereich „Ruf der Universität“
1	Hohe Qualität der Lehre im Studiengang
2	Hohe Qualität der Forschung im Studiengang
3	Anerkennung der Universität vom Ausland
4	Modernität der Universität
5	Hervorragender Ruf der Dozenten des Studiengangs
6	Anerkennung der Universität von der Wirtschaft
7	Hohe Drittmittelförderung im Studiengang
8	Gute Atmosphäre an der Universität
9	Zusätzliche Angebote durch die Universität (z. B. Gastvorträge, Freizeitmöglichkeiten)
10	Gute Lage und Erreichbarkeit der Universität
11	Guter beruflicher Werdegang der ehemaligen Studenten und Wissenschaftler
12	Gute Platzierung in Hochschulrankings
13	Hohes Anspruchsniveau im Studiengang
14	Attraktivität der Universitätsstadt
15	Großes Angebot an Studiengängen
16	Motivation der Studenten im Studiengang
17	Gute Noten und kurze Studiendauer der Absolventen im Studiengang
18	Gute Mensa
19	Empfehlung der Universität von Freunden, Bekannten oder Sonstigen
20	Attraktivität der Gebäude

Tabelle 5: Unterkriterien, die den Bereich „Universitätsstadt“ abbilden

Rang	Unterkriterien im Bereich „Universitätsstadt“
1	Gute Verkehrsanbindung und Infrastruktur der Stadt
2	Ausreichendes und günstiges Wohnungsangebot
3	Geringe Lebenshaltungskosten
5	Viele junge Leute in der Stadt
5	Vergünstigungen für Studenten
5	Guter Ruf der Universität in der Stadt
7	Viele Ausgeh-Möglichkeiten (z. B. Cafés, Kneipen, Diskotheken)
8	Möglichkeiten, sich in der Natur aufzuhalten (z. B. Grünanlagen, Flüsse)
9	Ambiente der Stadt
10	Reichhaltiges kulturelles Angebot
11	Größe der Stadt
12	Attraktive Shopping-Möglichkeiten
13	Attraktive Freizeit-Möglichkeiten (z. B. Sport, Wellness)
14	Freundlichkeit der Einwohner der Stadt
15	Gute Lage der Stadt in Bezug auf Wetter, Klima und Zentralität
16	Architektonische Attraktivität der Stadt

Die Hauptstudie wurde an den neun Universitäten Bamberg, Berlin (HU), Erlangen-Nürnberg, Frankfurt, Heidelberg, Jena, München (LMU), Stuttgart und Würzburg durchgeführt. Die Befragung fand schwerpunktmäßig in den zwölf Fachrichtungen Biologie, Chemie, Germanistik, Informatik, Jura, Mathematik, Medizin, Pädagogik, Pharmazie, Physik, Psychologie und Wirtschaft statt. Insgesamt nahmen 5.558 Studenten an der Umfrage teil, wovon 5.353 einen der relevanten Studiengänge studierten.

Analog zur Spiegel-Umfrage von 2004 wurden die Studiengänge einer Universität, für die weniger als 18 ausgefüllte Fragebögen vorlagen, aus Gründen der Repräsentativität von der Analyse ausgeschlossen (Spiegel 2004, S. 180). Somit betrug die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen, die in die Datenauswertung eingingen, 5.288. In Tabelle 1 sind die Teilnehmerzahlen pro Universität und Studiengang aufgelistet.

Die zu bewertenden Unterkriterien, die in den Vorstudien ermittelt wurden, sind in den Tabellen 2 bis 5 – nach ihrer

Wichtigkeit absteigend geordnet – dargestellt. Zur Berechnung der Bewertungen der vier Bereiche „Lehre“, „Betreuung“, „Ruf“ und „Stadt“ wurden die Beurteilungen der einzelnen Unterkriterien des entsprechenden Bereichs mit ihren relativen Wichtigkeiten multipliziert und aufaddiert.

6. Datenauswertung und Ergebnisse

An dieser Stelle kann lediglich eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse gegeben werden. Die vollständige Beschreibung ist in der ausführlichen Fassung der Studie zu finden (Schoberth 2007, S. 101-246). Die Auswertung der in der Befragung erhobenen Daten erfolgte für jede Studiengang-Bereichs-Kombination, beispielsweise die Lehre im Studiengang Biologie, einzeln. Um zunächst einen Überblick über die Ergebnisse zu bekommen, wurden die Hochschulen anhand ihrer Bewertungen in Rangreihen gebracht, wobei die jeweils beste den Rangplatz eins erhielt. Des Weiteren wurde mit univariaten Varianzanalysen und nachfolgenden Scheffé-Tests geprüft, ob die Unterschiede zwischen den verschiedenen Universitäten signifikant sind. Die Prüfung, hinsichtlich welcher Unterkriterien pro Bereich sich die Universitäten in einem bestimmten Studiengang hauptsächlich unterscheiden, erfolgte mit multivariaten Varianzanalysen und anschließenden Scheffé-Tests. Die Ergebnisse werden im Folgenden für jede Universität zusammenfassend dargestellt. In den Tabellen 6 bis 14 sind die Rangplätze der jeweiligen Universität in den verschiedenen Studiengang-Bereichs-Kombinationen aufgeführt.

Tabelle 6: Bewertung der Universität Würzburg

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Biologie	2	2	2	2	7
Chemie	3	7	4	2	7
Germanistik	3	2	4	2	8
Informatik	5	1	5	3	8
Jura	4	5	5	3	7
Mathematik	4	1	5	4	8
Medizin	4	2	4	3	7
Pädagogik	9	6	8	5	9
Pharmazie	5	4	5	2	5
Physik	5	2	4	2	7
Psychologie	5	2	5	4	8
Wirtschaft	6	7	5	4	8

Zu den an der **Universität Würzburg** am besten beurteilten Studiengängen gehören Biologie, Mathematik, Germanistik und Informatik. Am schlechtesten werden die Studiengänge Pädagogik und Pharmazie bewertet. Hier gilt es hauptsächlich Lehre und Ruf zu verbessern, da dies die beiden Bereiche sind, die den größten Einfluss auf die Wahl der Hochschule haben und sie sowohl in der Pharmazie als auch in der Pädagogik signifikant schlechtere Bewertungen erhalten als an den meisten anderen Universitäten.

Die Studie zeigt durch die Analyse der Beurteilung der einzelnen Unterkriterien konkrete Verbesserungsmöglichkeiten für die Universität Würzburg auf. Zur Veranschaulichung wird exemplarisch die Lehre im Studiengang Pharmazie betrachtet. Die Auswahl an verschiedenen Veranstaltungen

wird an der Universität Würzburg als signifikant geringer als an den anderen Hochschulen beurteilt. Daraus lässt sich die Handlungsempfehlung ableiten, zusätzliche Vorlesungen, Seminare oder Praktika anzubieten und den Studenten mehr Wahlfreiheit zu geben. Ebenfalls signifikant schlechtere Bewertungen als an den anderen Hochschulen erhält die technische Ausstattung. Diese könnte beispielsweise durch die Einrichtung von zusätzlichen Computerarbeitsplätzen oder die Anschaffung von weiteren Beamern verbessert werden.

Ferner ist interessant, in welchen Unterkriterien die Universität Würzburg insgesamt, d.h. fächerübergreifend, außerordentlich gut und in welchen sie auffallend schlecht bewertet wird. Dazu werden die Unterkriterien betrachtet, die an der Universität Würzburg in mehreren Studiengängen gleich ausgeprägt sein müssten, da sie die Studenten mehrerer Fachrichtungen gleichermaßen betreffen. Die Auswertungen führen zu folgenden Ergebnissen: Besonders hervorgehoben werden muss die Abwicklung organisatorischer Angelegenheiten per Internet. Im Hinblick auf diese nimmt die Universität Würzburg eine Vorreiterrolle ein und wird in vielen Studiengängen signifikant besser als alle anderen betrachteten Hochschulen eingestuft.

Ebenfalls sehr zufrieden sind die Würzburger Studenten mit der Organisation der Zentralverwaltung der Universität sowie der Mensa. Darüber hinaus gehört Würzburg im Hinblick auf die Höhe der Lebenshaltungskosten und das Wohnungsangebot zu einer der studentenfrendlichsten Universitätsstädte. Dies ist für die Universität ein enormer Vorteil, da diese beiden Eigenschaften nicht in ihrem Einflussbereich stehen. Verhältnismäßig schlechte Urteile erhält in einigen Studiengängen die Attraktivität der Universitätsgebäude. Diese wird vor allem von den Studenten, deren Veranstaltungen in den älteren Gebäuden am Hubland oder am Wittelsbacher Platz stattfinden, negativ beurteilt.

Die Verantwortlichen sollten sich daher Möglichkeiten überlegen, wie die Gebäude attraktiver gestaltet werden können. Ebenfalls ist die Zufriedenheit der Würzburger Studenten mit den Shopping-Möglichkeiten vergleichsweise gering. Durch den Bau eines neuen Einkaufszentrums in Innenstadtnähe, der seit 2004 im Gespräch ist, könnte sich dies ändern.

Tabelle 7: Bewertung der Universität Bamberg

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Germanistik	1	1	1	5	8
Informatik	3	2	3	2	8
Pädagogik	4	1	5	2	9
Psychologie	4	1	4	2	8
Wirtschaft	5	1	6	6	8

Besonders gut wird in **Bamberg** das Germanistik-Studium bewertet. Am wenigsten zufrieden sind die Studenten der Wirtschaftswissenschaften. Die Betreuung ist eine der Kernkompetenzen der Universität Bamberg. Sie erhält über alle Studiengänge hinweg eine sehr gute Beurteilung. Verbesserungspotenzial besteht hinsichtlich der räumlichen Ausstattung der Universität, unter der beispielsweise ausreichend große Hörsäle oder genügend Laborarbeitsplätze zu verstehen sind. Auch das Angebot an verschiedenen Veranstaltungen ist vergleichsweise gering.

Tabelle 8: Bewertung der Humboldt-Universität Berlin

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Biologie	3	4	1	1	7
Chemie	4	3	2	1	7
Germanistik	5	4	5	1	8
Informatik	2	3	2	1	8
Jura	5	3	1	1	7
Mathematik	1	2	1	1	8
Medizin	2	3	5	1	7
Pädagogik	7	2	4	1	9
Physik	2	6	3	1	7
Psychologie	2	6	2	1	8
Wirtschaft	7	6	3	1	8

An der **HU Berlin** erhält die Mathematik von den Studenten ausgezeichnete Bewertungen. Weniger gut werden die Wirtschaftswissenschaften beurteilt. Ein großer Pluspunkt der HU Berlin ist die Stadt. Diese belegt über alle Studiengänge hinweg den ersten Platz. Einzig und allein die Lage und Erreichbarkeit der Universität wird fächerübergreifend von den Studenten bemängelt.

Tabelle 9: Bewertung der Universität Erlangen-Nürnberg

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Biologie	7	7	7	5	7
Chemie	6	4	7	5	7
Informatik	1	4	7	6	8
Jura	6	2	6	5	7
Mathematik	7	5	6	6	8
Medizin	5	6	6	7	7
Pädagogik	2	4	6	6	9
Pharmazie	4	3	4	4	5
Physik	7	4	6	5	7
Psychologie	7	4	7	5	8
Wirtschaft	2	4	4	3	8

Am besten werden in **Erlangen-Nürnberg** die Wirtschaftswissenschaften beurteilt. Die Biologie erhält dagegen die schlechtesten Bewertungen. Im Vergleich zu anderen Universitäten als gering wird die Förderung der Mitarbeit und Ideen der Studenten in den Veranstaltungen empfunden. Auch hinsichtlich der Organisation der Zentralverwaltung der Universität, die beispielsweise die Immatrikulation oder Prüfungsangelegenheiten betrifft, besteht Optimierungspotenzial.

In **Frankfurt** erhalten die Physik und die Pharmazie die positivsten Beurteilungen. Am schlechtesten werden die Informatik und die Medizin bewertet. Der Ruf und die Stadt der Universität Frankfurt schneiden fächerübergreifend verhältnismäßig schlecht ab. Aus den Angaben der Studenten ergeben sich unter anderem folgende Verbesserungsvorschläge: Erhöhung der persönlichen und telefonischen Erreichbarkeit der Fachstudienberatungen, vermehrte Unterstützung der Studenten bei Auslandsaufenthalten, Organisation von Gastvorträgen und Verbesserungsmaßnahmen bezüglich der Mensa.

In **Heidelberg** wird das Medizin-Studium als besonders gut beurteilt. Die schlechtesten Bewertungen erhält das Jura-

Tabelle 10: Bewertung der Universität Frankfurt

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Biologie	6	6	6	7	7
Chemie	5	2	5	7	7
Germanistik	7	6	7	7	8
Informatik	8	8	8	8	8
Jura	2	4	7	7	7
Mathematik	8	7	8	8	8
Medizin	7	7	7	6	7
Pädagogik	8	9	9	9	9
Pharmazie	1	2	3	5	5
Physik	1	1	5	7	7
Psychologie	8	7	8	8	8
Wirtschaft	3	3	7	7	8

Tabelle 11: Bewertung der Universität Heidelberg

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Germanistik	4	7	6	3	8
Jura	7	7	4	6	7
Mathematik	3	6	2	2	8
Medizin	3	4	2	4	7
Pädagogik	1	8	3	3	9
Psychologie	1	5	6	7	8

Studium. Geringer als an anderen Universitäten wird die Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterialien beurteilt, worunter PowerPoint-Präsentationen, Folien, Skripte und Literatur zu verstehen sind. Darüber hinaus wäre eine lohnenswerte Verbesserung, den Studenten mehr Unterstützung bei Auslandsaufenthalten und der Jobsuche anzubieten.

Tabelle 12: Bewertung der Universität Jena

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Biologie	5	5	4	3	7
Chemie	7	5	3	3	7
Germanistik	6	5	3	6	8
Informatik	7	5	4	5	8
Jura	1	1	3	4	7
Mathematik	6	8	4	5	8
Medizin	1	1	1	2	7
Pädagogik	5	5	2	4	9
Pharmazie	2	1	1	1	5
Physik	3	3	2	4	7
Psychologie	3	3	1	3	8
Wirtschaft	1	2	2	5	8

Eindeutige Spitzenplätze nimmt **Jena** in der Medizin und der Pharmazie ein. Am wenigsten zufrieden sind die Mathematik-Studenten. Lediglich ein Unterkriterium wird von Studenten verschiedener Fachrichtungen gleichermaßen bemängelt, nämlich dass die Ergebnisse der Absolventen, die sich in Noten und Studiendauer ausdrücken, verhältnismäßig schlecht sind.

An der **LMU München** werden die Biologie und Germanistik besonders gut bewertet. Die Psychologie erhält die schlechtesten Beurteilungen. Ein Wettbewerbsvorteil der

Tabelle 13: Bewertung der Ludwig-Maximilians-Universität München

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Biologie	1	3	3	4	7
Chemie	1	6	1	4	7
Germanistik	2	3	2	4	8
Informatik	6	7	1	4	8
Jura	3	6	2	2	7
Mathematik	2	3	3	3	8
Medizin	6	5	3	5	7
Pädagogik	6	7	1	7	9
Pharmazie	3	5	2	3	5
Physik	4	5	1	3	7
Psychologie	6	8	3	6	8
Wirtschaft	4	5	1	2	8

LMU München ist ihr Ruf. Dieser wird in allen Studiengängen unter den ersten drei eingestuft. Verbesserungspotenzial ist bei der Unterstützung der Studenten hinsichtlich der Auslandsaufenthalte sowie der Organisation der Zentralverwaltung der Universität zu sehen.

Tabelle 14: Bewertung der Universität Stuttgart

	Lehre	Betreuung	Ruf	Stadt	Anzahl an Universitäten
Biologie	4	1	5	6	7
Chemie	2	1	6	6	7
Germanistik	8	8	8	8	8
Informatik	4	6	6	7	8
Mathematik	5	4	7	7	8
Pädagogik	3	3	7	8	9
Physik	6	7	7	6	7
Wirtschaft	8	8	8	8	8

Am besten wird in **Stuttgart** die Chemie bewertet. Am unzufriedensten sind die Studenten der Germanistik und den Wirtschaftswissenschaften. Der Ruf und die Stadt der Universität Stuttgart erhalten durchwegs negative Beurteilungen. Mögliche Verbesserungspotenziale liegen in folgenden Bereichen: Angebot an verschiedenen Veranstaltungen, Praxisorientierung der Veranstaltungen, technische Ausstattung der Universität, welche beispielsweise Computerarbeitsplätze oder Beamer beinhaltet, Organisation der Zentralverwaltung der Universität, Abwicklung organisatorischer Angelegenheiten per Internet, Attraktivität der Gebäude der Universität und Anzahl an zusätzlichen Angeboten durch die Universität – hierunter fallen z.B. Gastvorträge oder Freizeitmöglichkeiten.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die Entscheidung von Studienanfängern für eine bestimmte Universität setzt voraus, dass diese die für sie ausschlaggebenden Kriterien in ihrer Wahrnehmung am besten erfüllt. Damit Universitäten ihr Angebot stärker an die Bedürfnisse der Studenten anpassen können, müssen sie die

Auswahlkriterien von Studienanfängern kennen. Der vorliegende Beitrag fasst die Kriterien und deren Erfüllungsgrade an verschiedenen Universitäten zusammen.

Angehende Studenten treffen ihre Entscheidung für eine Hochschule hauptsächlich auf Basis der fünf Hauptkriterien „Qualität der Lehre“, „Höhe der Studiengebühren“, „Ruf der Hochschule“, „Stadt“ und „Betreuung im Studiengang“ (Dodenhoff 2006, S. 51 ff.). Die verschiedenen Unterkriterien, die von den Abiturienten und Studenten unter den vier Bereichen „Lehre“, „Betreuung“, „Ruf“ und „Stadt“ verstanden werden, sind in der Studie ermittelt worden und im Beitrag dargestellt.

Der Vergleich von neun ausgewählten Universitäten anhand der 74 ausschlaggebendsten Unterkriterien, die von 5.300 Studenten in Fragebögen beurteilt wurden, gibt einen Überblick über die Stärken und Schwächen der Universitäten in zwölf verschiedenen Studiengängen. Daraus lässt sich beispielsweise ableiten, dass eine Kernkompetenz der Universität Bamberg in der Betreuung der Studenten liegt, die Ludwig-Maximilians-Universität München auf Grund ihres sehr guten Rufes eine starke Anziehungskraft auf Studenten ausübt und die Humboldt-Universität Berlin als zusätzlichen Anreiz eine äußerst attraktive Stadt bietet.

Die ermittelten Unterkriterien können den Hochschulen als Checklisten zur Überprüfung ihres Angebots dienen. Darüber hinaus profitieren die betrachteten Universitäten von der Kenntnis, wie sie von Studenten im Vergleich zu anderen Universitäten bewertet werden. Die Studie liefert den Hochschulen somit wertvolle Anregungen im Wettbewerb um Studenten.

Literaturverzeichnis

- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin.
- Bortz, J./Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin.
- Dodenhoff, A. (2006): Hochschulmarketing – eine Conjoint-Analyse zu den Auswahlkriterien für Hochschulen. Diplomarbeit, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Giese, E./Hoehl, P./Langer, G. (1986): Anziehungskraft und Wettbewerbsfähigkeit wissenschaftlicher Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung, 1/2, S. 5-62. München.
- Kirschhofer-Bozenhardt, A./Kaplitzka, G. (1975): Der Fragebogen. In: Holm, K. (Hg.): Die Befragung 1, S. 92-126. München.
- Lewin, K./Cordier, H./Heublein, U./Sommer, D./Andermann, H. (1994): Studienabbruch, Hochschulwechsel und Examen im Wintersemester 1992/93 in Nordrhein-Westfalen: Hintergründe und Bewertung. Düsseldorf.
- Lewin, K./Heublein, U./Schreiber, J./Sommer, D. (1999): Studienanfänger im Wintersemester 1998/99, Serie Hochschulplanung der HIS-Hochschul-Informations-System GmbH, Band 138. Hannover.
- Rindermann, H. (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- Schoberth, N. (2007): Die Marktposition der Universität Würzburg – eine psychometrische Analyse im Feld konkurrierender Universitäten. Diplomarbeit, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Spiegel (2004): Wo studiert Deutschlands Elite? In: Spiegel, 48, S. 178-200.

■ **Nadine Schoberth**, Dipl.-Psych., Wiss. Institutsassistentin, Universität Bayreuth,
E-Mail: nadine.schoberth@uni-bayreuth.de

Peer Pasternack



Peer Pasternack

Wissenschaftsrat als Marke

Der Wissenschaftsrat war 1957 gegründet worden und feierte 2007 mit großem Festakt im Museum für Deutsche Geschichte in Berlin seinen 50. Gründungstag. Karl Diller, Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesfinanzminister, stellte der Festversammlung das aus diesem Anlass emittierte Sonderpostwertzeichen vor.¹ Dr. Eckart von Hirschhausen, der ins Humorfach gewechselte Mediziner (bekannt inzwischen als ständiger Gast bei „Schmidt & Pöcher“, ARD), war anschließend dran und leitete seine Heiterkeiten mit einer Erkundigung zu der Briefmarke ein: „Und wo ist jetzt hier der Bundestag?“ Das war als Scherzfrage schon einmal ganz gut, blieb aber noch an der Oberfläche. Ein ins Humorfach gewechselter Staatsrechtler hätte wohl gefragt: Und was hat auf dieser Marke der Bundestag zu suchen? Doch der Reihe nach.

Das 46 x 27,32 Millimeter messende Druckwerk enthält neben vier Textbotschaften insgesamt sechs grafische Elemente. Allerdings sind zwei Bildplätze doppelt belegt, weshalb, so man will, auch acht grafische Elemente bilanziert werden dürfen. Bei den Doppelbelegungen brach sich offenbar die Einsicht Bahn, dass selbst auf einer Briefmarke der Platz beschränkt ist. Die bildhaften Darstellungen werden in dem Faltblatt, das die Emission begleitete, zusammenfassend so beschrieben: „Bildhaftes Spektrum der Wissenschaften; symbolische Darstellung der Sitzordnung des Deutschen Bundestages“. Das führt aber nur bedingt weiter. Detailliertere Angaben indes fehlen. Hielt man im Bundesfinanzministerium, Referat Postwertzeichen, die Flut der Bilder für selbsterklärend? Es hilft nichts: Man muss deutlich ins Detail gehen.

Die untere Hälfte der Marke nehmen fünf Bildchen ein, die, laut Bundesfinanzministerium, das „Spektrum der Wissenschaften“ veranschaulichen sollen. Zu erkennen ist: eigentlich nichts. Die getroffene Motivauswahl hätte vermutlich schon bei plakatgroßer Wiedergabe manches wissenschaftstypische Rätsel aufgegeben. In der Verkleinerung auf jeweils 8 x 15 Millimeter bleibt es vollends kunterbuntes Ornament. Nun mag vielleicht eingewandt werden: Keineswegs sei das Wertzeichen mit Bilderchen überladen; vielmehr könne allein auf diese Weise einer Nation von „Wer-wird-Millionär“-Rätselratern Anlass zur enträtselnden Befassung mit der Wissenschaft gegeben werden. Lassen wir uns also probeweise darauf ein.

One should also think about one's everyday activities: Even when just sticking a postage stamp onto a simple envelope, the motive on the stamp or other features can give us things to brood on. This may also be a way to bring science closer to the general public. To help us here, Peer Pasternack has recorded his impressions regarding the ceremony to present a special postage stamp issue to celebrate the 50th anniversary of the foundation of the German Council of Science and Humanities (Wissenschaftsrat). His German title, **Wissenschaftsrat als Marke**, contains a pun. A Marke can be either a postage stamp or a brand name. He applies this to report his experiences when unsuccessfully attempting to identify the motive on the postage stamp and to interpret it (despite the help of the commentaries provided by the Federal Ministry of Finance). A successful promotion of science? Hardly.

Bildchen Nummer 1 lässt schlichtweg nichts als blaue Grundierung mit grauer Durchsprenkelung erkennen. Da es die Reihe eröffnet: Ein Hinweis auf die Undurchschaubarkeiten, die am Anfang jeder wissenschaftlichen Bemühung stehen? Auf Bildchen Nummer 2 mag man mit beträchtlicher Fantasie eine Garbe Getreideähren entdecken: Ein Hinweis darauf, dass am Anfang jeder wissenschaftlichen Bemühung nicht nur Undurchschaubarkeit, sondern auch Irritation steht? Denn während die Marke ansonsten vor Buntheit nur so schillert, sind die eigentlich goldenen Ähren – so es welche sind – grau in grau erfasst. Eine Botschaft? Doch welche? Zudem werden die Ähren von 0-1-Ziffernfolgen überlagert – wenn auch kaum sichtbar, da eine 4-Pt-Schrift in weißer Farbe vor hellgrauem Hintergrund die Erkennbarkeit nicht fördert, wie man auch ohne Grafikausbildung weiß. Mag mit dieser Überlagerung von 0-1-1-0 auf Ährenfarben aber vielleicht ein Hinweis auf die rasant zunehmende Bedeutung der Agrarinformatik versucht worden sein?

¹ 50 Jahre Wissenschaftsrat. Sonderpostwertzeichen Deutschland. Erstaussgabetag: 20.09.2007. Wert: 90 Cent. Grafische Gestaltung: Nina Clausing. Hg. vom Bundesministerium der Finanzen, Referat Postwertzeichen, Berlin.

Abbildung 1: 50 Jahre Wissenschaftsrat. Sonderpostwertzeichen Deutschland



Mittig platziert findet sich ein Bildchen, das irgendwie schön ist, da es allerlei Farben malerisch dahinfließen lässt. Man würde es deshalb spontan der Virtual Art zuschlagen: Das passte auch deshalb, weil sein Gegenstand in der reproduzierten Größe vollständig unergründlich bleiben muss. Nummer 4 könnte vielleicht die Struktur eines Pflanzenblattes zeigen. Doch vor der Sicherheit der Erkenntnis schützt auch hier die Winzigkeit. Das letzte Bildchen schließlich wird wohl eine Mikroskopaufnahme sein, irgendetwas Organisches. Da mag man noch einen gewissen grafischen Witz entdecken: Dienen Mikroskop-Fotografien eigentlich der Veranschaulichung durch fixierende Vergrößerung, so bleibt ihr Gegenstand nun, da so winzig reproduziert, ein Rätsel.

Schließlich: Es fördert die Erkennbarkeit eines der Motive zwar nur bedingt, dass Bildchen Nummer 1 zusätzlich durch die ausschnittsweise Wiedergabe einer DNA überlagert wird. Aber dies gibt zumindest einen ergänzenden Hinweis, wie im Bundesfinanzministerium – der Wissenschaftsrat selbst wird wohl kaum beteiligt gewesen sein – das „Spektrum der Wissenschaften“ verstanden wird: Bildchen 1 also DNA-überlagert, d.h. auf Genetisches verweisend; Bildchen 2, nehmen wir an, Getreideähren; Bildchen 3 anhaltend rätselhaft; Bildchen 4 vermutlich ein Pflanzenblatt wiedergebend, und Bildchen 5 zeigt eine biomikroskopische Aufnahme. Mithin: Das sogenannte Spektrum verweist, wenn wir mit unseren Deutungen richtig liegen, mit vier von fünf Bildchen auf Life Sciences. Man wird wohl sagen dürfen: eine recht eingeschränkte Wahrnehmung dessen, was Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland ist und tut. Jedenfalls kein „Spektrum“.

Die Grafikerin der Marke hat übrigens der Philatelistenöffentlichkeit Deutungshilfe zu geben versucht, die mit unserer Betrachtung ein wenig kollidiert. Sie entdeckte auf ihrem Werk unter anderem „Buchseiten, die für Geisteswissenschaften stehen können“ (Postfrisch 8/2007, S. 33). Die Kunstgeschichte darf dies als Beispiel zu der ewigen Frage notieren, ob ein Künstler seinem Werk wohl noch dient, wenn er anfängt, es öffentlich zu erklären: Denn die Buchseiten sind selbst mit überschießendster Fantasie auf der Briefmarke nicht zu finden.

Doch die Aussagekraft des mit zwar weithin rätselhaften, aber immerhin vielerlei Bedeutungen aufgeladenen Wertzeichens erschöpft sich ja nicht in seiner unteren Hälfte. Die obere Hälfte erwartet den unterdessen fast schon ermatteten Betrachter mit einer weiteren Denksportaufgabe: Dort findet sich eine, so dass Finanzministerium, „symbolische Darstellung der Sitzordnung des Deutschen Bundestages“. Damit werde, so der FinanzStaatssekretär in seiner Präsentationsrede, „der Dialog zwischen Wissenschaft und Politik angedeutet“. Nun hat der Wissenschaftsrat in der Tat einige Verflechtungen mit Politik und Zivilgesellschaft aufzuweisen. In seiner Verwaltungskommission sitzen sämtliche Landes- und Bundesminister der Wissenschaftsressorts, also die Exekutive. In seiner Wissenschaftlichen Kommission sitzen Wissenschaftler/innen und einige Vertreter des öffentlichen Lebens, soweit das sich außerhalb der Parlamente entfaltet. Diese werden vom Verfassungsorgan Bundespräsident berufen. Organisationsrechtlich hat der Wissenschaftsrat also mit zahlreichen politischen Instanzen zu tun. Nur mit einer nicht: dem Deutschen Bundestag. Legislativ ist der Wissenschaftsrat geradezu vollständig entkoppelt.

Nun mag man mit der alltagstheoretischen Auffassung liebäugeln, irgendwie hänge doch alles mit allem zusammen (auch wenn die Wissenschaft, um die es dem Wissenschaftsrat geht, ja gerade darauf aus ist, alltagstheoretische, also voranalytische Urteile in solche höherer Gewissheit zu überführen). Hier nun hängt zumindest die Hälfte, nämlich die Wissenschaftliche Kommission des Wissenschaftsrates, tatsächlich über drei sehr formale Schritte mit dem Bundestag zusammen: Die Kommissionsmitglieder ernennt, auf Vorschlag der großen Forschungsorganisationen und der Bundes- und Landesregierungen, der Bundespräsident, dieser wird durch die Bundesversammlung gewählt, welche wiederum zur Hälfte aus dem Deutschen Bundestag besteht. Aber daraus eine irgendwie verfestigte Verbindung zwischen Wissenschaftsrat und Bundestag zu konstruieren, erscheint reichlich verwegen.

Fazit: Eine Briefmarke voller offener Fragen und insofern dann doch irgendwie wissenschaftsadäquat. Aber ob wohl der brieffrankierende Bürger eine Chance hat, dies so zu entschlüsseln? Public Understanding of Science hat jedenfalls schon andere Höhepunkte als diese Marke erlebt. Eindrucksvolle zehn Botschaften sucht das Postwertzeichen auf 46 x 27,32 Millimetern zu transportieren: entfaltet in fünf Bildchen, einem stilisierten Symbol, das inhaltlich keinen Bezug zum Thema aufweist, sowie vier Textinformationen. Verständlich sind nur die letzteren, also vierzig Prozent. Dem Vernehmen nach werden zirka vierzig Prozent der Empfehlungen des Wissenschaftsrates tatsächlich umgesetzt. Nur: Hätte man diese Erfolgsmeldung so kompliziert verpacken müssen?

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

Ulrich Teichler verlässt sein Amt - aber nicht die Wissenschaft

Ulrich Teichler ist offiziell aus dem Amt verabschiedet worden. Zum Jahresende 2008 zieht er sich aus seinem Amt als Professor des Landes Hessen an der Universität Kassel zurück, das er seit 30 Jahren innehatte. Der Termin hing von der Regelung seiner Nachfolge ab und ist nicht identisch mit seinem 65. Lebensjahr. Sein reales Ausscheiden wird sich wohl noch einige Monate hinziehen. Als öffentlichen Abschied veranstaltete das INCHER vom 5. bis 7. Juni 2008 mit zahlreicher internationaler Beteiligung ihm zu Ehren die Konferenz "The Dynamics of Higher Education - 30 years of Higher Education Research at INCHER-Kassel/ Was die Hochschulen bewegt - 30 Jahre Hochschulforschung am INCHER-Kassel".

Mit Ulrich Teichler ist eine der Säulen der deutschen Hochschulforschung offiziell aus dem Amt geschieden. Seine Leistungen als Forscher, als Fachvertreter, Doktorvater oder beim Aufbau des früheren WZ I der Universität Kassel seit 1978 (des heutigen INCHER) sind hier im HSW (4-2002) anlässlich seines 60. Geburtstages und bei seiner Verabschiedung jetzt im Juni ausführlich gewürdigt worden (beides von Ludwig Huber). Also können wir uns hier auf andere Punkte konzentrieren (auch wenn U.T. in den letzten 5 Jahren wieder viel Neues hervorgebracht hat).

Seit Ende der 60er Jahre des 20. Jh. kann man in Deutschland von einer breiteren, systematischen Hochschulforschung sprechen. Zwar gab es einzelne Vorgänger (z.B. Dietrich Goldschmidt, Ludwig von Friedeburg, Ralf Dahrendorf, Hajo Riese, Hansgert Peisert, Clemens Geißler) aber bis auf Goldschmidt und Peisert haben sich alle mehr oder weniger nur sporadisch aus ihrer Disziplin heraus mit Hochschulfragen beschäftigt. Seit Ende der 60er Jahre aber entwickelten sich Initiativen gleich in vier Teilbereichen: Am frühesten und in größerer Breite die Hochschuldidaktik (von ihren frühen professoralen Vertretern Ludwig Huber und Carl-Hellmut Wagemann und Protagonisten an anderen Orten als (bildungs-)theoretische und empirische Lehr-/Lernforschung mit praktischem Reformanspruch durchaus schon als Teil einer größeren Hochschulforschung verstanden), die Wissenschaftsforschung (von ihrem frühesten professoralen Vertreter Peter Weingart dann stärker in Richtung Forschung über Forschung und Technik entwickelt, sich eher nur am Rande zur Hochschulforschung zählend), die auf forschungsbasierende Hochschul(standort)planung (insbesondere mit bildungssoziologischen und sozialgeografischen Studien über schichtspezifische Bildungsbeteiligung, Regionalforschung und Standortfragen) sowie die soziologische und ökonomische Manpower-Forschung, im soziologischen Teil seit 1968 vor allem verankert im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin unter der Ägide von Dietrich Goldschmidt. Mitglieder waren damals (Anfang der 70er Jahre) Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Ulrich Teichler.

Schon früh durch internationale Perspektiven geprägt, die sich am MPI noch verstärkt hatten, begann er mit seiner Berufung an die Universität Kassel in eine Professur für Hochschul- und Berufsforschung 1978 seine sprichwörtliche Arbeitskraft dem systematischen Aufbau der Hochschulforschung in internationaler Vernetzung zu widmen. Während andere eher Abgrenzungstendenzen zeigten, steuerte Teichler unter Akzentuierung seiner soziologischen Perspektive

einen integrativen, um den gemeinsamen Gegenstand Hochschule zentrierten, interdisziplinären Kurs. Er ist seit Jahrzehnten Mitglied der damaligen Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD; heutige Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik); dieses lange Zeit nicht gerade karriereförderliche, aber ihm persönlich hinreichend wichtige Thema hat ihn nicht abgehalten, als Referent für die großen AHD-Jahrestagungen immer wieder zur Verfügung zu stehen.

Das Kasseler Zentrum wurde immer wieder zum Ausgangspunkt und Träger von für die junge Disziplin wichtigen Initiativen. In einem schier unerschöpflichen Strom von Projekten und Publikationen hat Teichler nicht nur seine Forschungen unermüdlich in die Öffentlichkeit gebracht, sondern immer wieder versucht, den politischen Entscheidern solide empirische und analytische Ergebnisse zur Verfügung zu stellen. Auch als ich ihn Mitte 1991 fragte, ob er bereit sei, in den Herausgeberkreis der zweitältesten deutschen Hochschulzeitschrift „Das Hochschulwesen“ einzutreten, war er sofort bereit dazu, obwohl er bereits Mitherausgeber von Buchreihen und Zeitschriften war.

Trotz der Fülle seiner Arbeiten sind zu deren näherer Kennzeichnung 5 Schwerpunkte erkennbar, die L. Huber seinerzeit an dieser Stelle herausgestellt hat. Sie machen auch die Breite des Einflusses deutlich, die Ulrich Teichler gewonnen hat: Es betrifft die Beziehungen zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem, Hochschulorganisation und Hochschulentwicklungen im internationalen Vergleich, das Hochschulpersonal, insbesondere das Berufsbild des Hochschullehrers, die internationale Mobilität von Wissenschaftlern und schließlich die Hochschulforschung selbst.

Ulrich Teichler verlässt sein Amt - aber nicht die Wissenschaft. Denn natürlich kann er nicht von seiner Leidenschaft lassen. Als typischer Hinweis bei solchen Gelegenheiten darf nicht fehlen: Die Lebenszeit verläuft im Zeitraffer, und je aktiver man ist - und übrigens, je älter man wird, verläuft der Zeitraffer um so schneller. Scheinbar widersprüchlich ist dann von Ruhestand die Rede. Jetzt hat der sogenannte Altersruhestand auch ihn erreicht. Er möge sich vor dieser trügerischen Ruhe hüten und der Beschleunigung positive Seiten abgewinnen! Es wachsen einem Flügel, und viele nur sogenannte Ruheständler berichten, sie würden heftiger arbeiten als je zuvor. Woran liegt das? Was beflügelt? Sind diese Menschen nun doch nicht zu Beamten geboren und setzt erst die Entlassung aus den staatlichen Dienstaufgaben unsere Energien - wenn auch schon vorher deutlich über dem Niveau des berühmten Beamtenmikado, eher in der Nähe des Extremstress angesiedelt - wieder so richtig frei? Wir können das hier offen lassen.

Herausgeberkreis, Redaktion und Verlag wünschen Ulrich Teichler noch fruchtbare Jahre. Auf eine weitere, wissenschaftlich bereichernde Zusammenarbeit!



Ulrich Teichler

■ Wolff-Dietrich Webler



Edith Braun:
Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)
 Göttingen, V&R unipress 2007,
 ISBN: 978-3-89971-438-8, 164 Seiten, 23.90 Euro



Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ein Lehrveranstaltungs-Evaluationsinstrument zu entwickeln, mit dem Studierende diejenigen Kompetenzen einschätzen können, die sie im Verlaufe des Besuches einer Lehrveranstaltung erworben haben. Der so erhobene selbsteingeschätzte Kompetenzerwerb soll als Kriterium für die Lehrqualität herangezogen werden. Damit knüpft dieses Buch sowohl an die aktuelle bildungspolitische Leitvorstellung an, die Qualität von Ausbildung an den „learning outcomes“ zu messen, als auch an den Trend in der Bildungs- und Hochschulforschung, der Orientierung an Kompetenzen ein stärkeres Gewicht zu verleihen.

Im ersten Teil des Buches arbeitet Edith Braun die Lehrveranstaltungs-Evaluation aus pädagogisch-psychologischer Sicht auf. Ausgehend von Kembers Modell zur Klassifikation prototypischer Konzeptionen des Lehrens skizziert sie eine gemäßigt konstruktivistische Auffassung des Lernens als Prozess des Aufbaus bzw. der Veränderung und Anpassung von Wissensstrukturen. Die Aufgabe der Lehrenden ist dabei, Lernräume zu schaffen, in denen Studierende Wissensstrukturen aufbauen und Fähigkeiten und Fertigkeiten (weiter)entwickeln können. Kompetenzen werden im Handlungsvollzug erworben und durch soziale Interaktion erweitert. Als Ergebnis von Lernprozessen in solchen Lernräumen interessiert somit auch die Kompetenzerweiterung auf Seiten der Studierenden, und durch die Erhebung dieses Kompetenzerwerbs wird desgleichen der Lernprozess evaluiert. Gleichwohl hat sich nach Einschätzung der Autorin die Kompetenzorientierung bislang nicht auf die Evaluationsforschung übertragen: in einem lesenswerten Überblick werden vorhandene Lehrveranstaltungs-Evaluationsinstrumente betrachtet und inhaltlich kategorisiert. Dabei zeigt sich, dass diese Lehrveranstaltungs-Evaluationsinstrumente so gut wie keine Kompetenzorientierung aufweisen. Lehrqualität wird in den vorliegenden Instrumenten zur Lehrveranstaltungsevaluation als Qualität des Lehrendenverhaltens aufgefasst. Mehr noch: trotz der hohen (programmatischen) Relevanz der Kompetenzorientierung habe eine Anbindung an pädagogisch-psychologische Lerntheorien in der Hochschulforschung bislang nicht stattgefunden.

Dem Anspruch folgend, ein Instrument zu entwickeln, das dem Nachweis des Ergebnisses einer Lehrveranstaltung gerecht wird, wird im zweiten Teil das elaborierte Design der Entwicklung des *Berliner Evaluationsinstrumentes für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)* vorgestellt. Dieser standardisierte Fragebogen umfasst 6 Skalen mit insgesamt 26 Items: Fachkompetenz (6 Items), Methodenkompetenz (3 Items), Präsentationskompetenz (2 Items), Kommunikationskompetenz (5 Items), Kooperationskompetenz (5 Items) und Personalkompetenz (5 Items). Diese Struktur wurde durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse statistisch abgesichert. Berichtet werden insgesamt 7 Studien, mit denen die testtheoretischen Gütekriterien (Reliabilität, Validität) überprüft werden. Dies erfolgt auf angemessen hohem Niveau, so dass der Nachweis der Gütekriterien anhand der vorliegenden Daten als erbracht gelten kann; dabei weist die Verfasserin selbst immer wieder auf die forschungsmethodisch gebundenen und daher mit entsprechenden Einschränkungen zu interpretierenden Ergebnisse hin. So resümiert sie auch zutreffend, dass das BEvaKomp ein Selbstberichtsinstrument und kein objektives „Kompetenzmessungsinstrument“ ist: es werden Selbsteinschätzungen des Kompetenzerwerbes erhoben, was als *Indikator* für den Kompetenzerwerb zu verstehen, aber nicht damit gleichzusetzen ist (wobei die Autorin jedoch davon ausgeht, dass sich ein tatsächlicher Kompetenzerwerb auch in einem Selbstbericht niederschlägt). Insofern muss man sich in der Anwendung dieses Instrumentes immer wieder vor der kurzschlüssigen Annahme hüten, es handele sich um einen Fragebogen, der den tatsächlichen Kompetenzerwerb im Rahmen eines Lehrveranstaltungsbesuchs erhebt.

Ob man nun diesen Fragebogen in einer Lehrveranstaltung tatsächlich einsetzen sollte, hängt insbesondere davon ab, ob man an der Erhebung gerade jener Fähigkeiten und Fertigkeiten interessiert ist, nach denen das BEvaKomp *konkret* fragt. Immerhin ist zu berücksichtigen, dass der Ausdruck „Kompetenz“ ein (soziales) Konstrukt ist und nicht auf unmittelbar sinnlich Wahrnehmbares referiert, welches sich quasi von selbst von seiner Umgebung abhebt. Die Ermöglichung seiner empirischen Erhebung bedarf theoretischer Vorentscheidungen, wobei die Frage, was Kompetenzen *sind*, direkt mit der Frage verwoben ist, welchen *Zweck* es erfüllt, sich (ausgerechnet) über dasjenige zu *verständigen*, was Kompetenzen zu nennen man für sinnvoll hält. Den *Wert* der vorliegenden Studie sehe ich vor allem im Einstieg in die bildungswissenschaftliche Fundierung der Diskussion über die Kompetenzorientierung des Hoch-

schulstudiums – die aber m. E. nicht ausschließlich im Kontext empirischer Bildungsforschung erfolgen kann, sondern eine bildungstheoretische, eine empirisch-bildungswissenschaftliche, eine wissenschaftstheoretische und eine organisationspsychologische Perspektive erfordert. Dies deutet sich in gewisser Weise auch am Ende des Buches an, wo es heißt, „die Förderung von Kompetenzen in der Hochschule wird immer bedeutsamer. So übernimmt die Hochschule stärker als bisher einen Ausbildungsauftrag. Dem Auftrag nachzukommen und diesen sinnvoll umzusetzen, bedeutet auch eine veränderte Lehrhaltung der Dozenten. Diese Veränderung zu begleiten und zu formen, wird als Aufgabe der Hochschulforschung für die nächsten Jahre verstanden.“

■ Rüdiger Rhein

Bachelor- und Master-Studiengänge in den Niederlanden

Die Niederlande erfreuen sich wachsender Beliebtheit bei Studenten aus aller Welt, die einen Bachelor- oder Master-Abschluss anstreben. Die Internetseite www.studychoice.nl bietet ausführliche Informationen zu allen englischsprachigen Bachelor- und Master-Programmen, die in den Niederlanden angeboten werden.

Transparenz ist ein wichtiger Aspekt im niederländischen Bildungssystem. Daher bietet die Internetseite auch die Möglichkeit, die Qualität der verschiedenen Studienprogramme zu vergleichen.

Im THES-QS-Welt-Hochschulranking 2007 werden unter den „Top 200“ Universitäten der Welt nicht weniger als elf holländische Hochschulen gelistet. Laut dem im „Times Higher Education Supplement“ veröffentlichten Ranking belegen die Niederlande den ersten Platz unter den Ländern des europäischen Festlands. Das neue Internetangebot www.studychoice.nl bietet ausführliche Informationen zu 700 englischsprachigen Bachelor- und Master-Studiengängen in den Niederlanden. Einzigartig daran ist, dass die Website-Besucher Bachelor- und Master-Studiengänge in Bezug auf Qualität, Studientempo, Serviceangebote für Studenten wie auch Studentenmeinungen über beispielsweise Unterrichtsqualität oder die Mieten vor Ort vergleichen können. Darüber hinaus hält die Website Angaben zu den Einwohnerzahlen der Universitätsstädte und der Studentenzahl bereit. Website-Besucher haben die Möglichkeit, die Kriterien, die ihnen wichtig sind, selbst festzulegen. All dies macht www.studychoice.nl zum vollständigsten Internetangebot über Hochschuleinrichtungen in den Niederlanden. Alle Angaben beruhen auf umfangreichen Recherchen und sind daher zuverlässig und objektiv. Alle gelisteten Studiengänge sind zugelassen, und alle Hochschulen haben sich zur Einhaltung des Verhaltenskodexes

verpflichtet, des holländischen Qualitätsmarkenzeichens für ausländische Studenten. Wachsende Zahl ausländischer Studenten in Holland Nach der Einführung des Bachelor- und Master-Studiensystems in den Niederlanden ist ein Studium in Holland für immer mehr ausländische Studenten eine attraktive Option. 2007 haben 49.750 ausländische Studenten in den Niederlanden studiert, was einen Zuwachs gegenüber dem Vorjahr darstellt. Die größten Gruppen ausländischer Studenten kommen aus Deutschland und China. Das Bachelor-/Master-Studiensystem macht es für Studierende aus anderen Ländern einfacher, einen geeigneten Studiengang zu finden. Zwei Drittel der Master-Studiengänge werden jetzt in Englisch abgehalten und sind daher für ausländische Studenten sehr interessant. Auch der gute Ruf, den die niederländische Forschung international genießt, zieht Studierende an. Um ausländischen Studenten das Studieren in Holland zu erleichtern, wurde das Verfahren zum Erhalt einer Aufenthaltsgenehmigung 2007 vereinfacht. Hintergrund Die Internetseite www.studychoice.nl ist ein Gemeinschaftsprojekt von Studiekeuze123 und Nuffic, der holländischen Vereinigung für internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung. www.studychoice.nl wird gemeinsam von den Vertretungen der Hochschuleinrichtungen (HBO-Raad, VSNU und PAEPON) sowie der Studentenorganisationen (LSVb and ISO) betrieben. Das Projekt wird vom niederländischen Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft finanziert und von SURFfoundation (der IKT-Partnerschaft für Hochschulbildung und Forschung in den Niederlanden) umgesetzt.

Weitere Informationen: vanvoorthuizen@surf.nl
Quelle: www.studychoice.nl

Ausgaben für Bildung und Forschung steigen um acht Prozent

Ministerin Schavan: „Zukunftsinvestitionen haben für die Regierung Priorität“

Die Bundesregierung steigert ihre Ausgaben für Bildung und Forschung auch im nächsten Jahr erheblich: Der Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird in 2009 auf insgesamt 10.080 Milliarden Euro anwachsen. Das sind rund 730 Millionen Euro - beziehungsweise acht Prozent - mehr als im Vorjahr. Das sieht der Regierungsentwurf für den Bundeshaushalt 2009 vor, der am 2. Juli 2008 vom Bundeskabinett beschlossen wurde. In dieser Legislaturperiode wird der Haushalt des Ministeriums damit gegenüber dem Jahr 2005 um insgesamt 2,5 Milliarden Euro ansteigen - dies entspricht einem Zuwachs von 33%.

„Ausgaben in Bildung und Forschung sind zentrale Zukunftsinvestitionen, die für diese Bundesregierung höchste Priorität haben“, sagte die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan, am Mittwoch in Berlin. Künftige Generationen müssen nach den Worten der Ministerin finanzielle Spielräume bekommen - und zugleich gute Voraussetzungen für Innovationen, Wirtschaftswachstum und Wohlstand.

Bereits zu Beginn der Legislaturperiode hatte die Bundesregierung das Sechs-Milliarden-Euro-Programm für Forschung und Entwicklung (FuE) sowie die Hightech-Strategie für Deutschland beschlossen. Wie schon mit dem Haushalt 2008 werden die Ausgaben für Forschung und Entwicklung auch im nächsten Jahr kräftig ansteigen: So stehen im Haushalt des BMBF für 2009 und in den Folgejahren gegenüber der bisherigen Finanzplanung weitere 300 Millionen Euro jährlich für FuE zur Verfügung.

„Damit trägt der Bund seinen Anteil dazu bei, die FuE-Ausgaben in 2009 auf 2,8% des Bruttoinlandsprodukts zu steigern“, sagte Ministerin Schavan. Dies bedeute einen weiteren Schritt, um das von den europäischen Staats- und Regierungschefs in Lissabon vereinbarte Ziel zu erreichen, im Jahr 2010 drei Prozent des Bruttoinlandsproduktes für Forschung und Entwicklung auszugeben.

Die zusätzlichen Mittel werden vor allem für folgende Bereiche zur Verfügung stehen: Forschung für die alternde Ge-

sellschaft und Gesundheitsforschung, Verstärkung der FuE-Kapazitäten in kleinen und mittleren Unternehmen durch die Förderinitiative „KMU-innovativ“, die Klima- und Energieforschung sowie die Verstärkung der internationalen Forschungszusammenarbeit. Insgesamt wird die Projektförderung des BMBF gegenüber 2008 um 15,2% auf rund 3,5 Milliarden Euro anwachsen.

Im Rahmen des Paktes für Forschung und Innovation setzt die Bundesregierung ihre Anstrengungen zur strukturellen Modernisierung und Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Forschungslandschaft fort. Hierzu gehört unter anderem der Aufbau eines Deutschen Zentrums für neurodegenerative Erkrankungen sowie die Aufnahme der Tätigkeit der Nationalen Akademie der Wissenschaften. Insgesamt stehen für die Förderung der großen Forschungseinrichtungen 2009 rund 3,7 Milliarden Euro bereit.

„Die Bundesregierung steht zur gemeinsamen Verantwortung von Bund und Ländern, die Investitionen in unser Bildungssystem auszubauen“, sagte Schavan. Zur Finanzierung der von der Bundesregierung beschlossenen BAföG-Erhöhung bei gleichzeitigem Anstieg der Gefördertenzen werden die Ausgaben um rund 136 Millionen Euro auf mehr als 1,4 Milliarden Euro ansteigen. Die mit dem 22. BAföG-Änderungsgesetz beschlossene Anhebung der Fördersätze wird auch beim „Meister“-BAföG und den Stipendien in der Begabtenförderung umgesetzt. Zudem werden bereits im Jahr 2009 mit zusätzlichen Mitteln in Höhe von 50 Millionen Euro eine stärkere Förderung beim „Meister“-BAföG sowie die Vergabe von Aufstiegsstipendien ermöglicht. Diese Stipendien sollen begabten Absolventen der beruflichen Ausbildung einen zusätzlichen Anreiz zur Aufnahme eines Studiums und damit zur weiteren Qualifizierung geben.

Quelle: www.bmbf.de, Pressemitteilung 117/20080, 2.07.2008

Hochschulen in neuer Verantwortung: 30 Expertenbeiträge zur Hochschulreform

im zweiten Sammelband der Darmstadt-Kassel-Runde

Seit 1997 finden zweimal jährlich an der Technischen Universität Darmstadt oder an der Universität Kassel Gesprächsrunden statt, in denen sich engagierte Experten und Akteure treffen, um aktuelle Fragen der Hochschulreform und neue Lösungen zu diskutieren. Ein neuer Band fasst das Wichtigste all dessen zusammen, was in den Workshops von 2003-2007 berichtet und diskutiert wurde.

Dazu kommen Berichte aus anderen Ländern, Resümees zu Ergebnissen der Hochschulforschung, Beispiele aus der Praxis und ausgiebige Diskussionen im kleinen Kreis. Die Er-

gebnisse der ersten fünf Jahre des als DAKS-Runde (Darmstadt-Kassel-Runde) bekannt gewordenen Tagungsformates wurden 2003 schon einmal in einem Sammelband dokumentiert. Da es weiterhin viel erfreuliche Resonanz auf die Workshops gab, wird jetzt in einem zweiten Band das Wichtigste all dessen zusammengefasst, was in den Workshops von 2003 bis 2007 berichtet und diskutiert wurde. Die DAKS-Runde thematisierte unter anderem die gewandelte Rolle der Dekane angesichts wachsender Entscheidungsspielräume.

Weitere aktuelle Inhalte des Bandes:

- Bedeutungszuwachs der „Hochschulprofessionen“,
- Internationalisierung,
- Studienfinanzierung,
- Staatliche Steuerung durch Kontrakte,
- Sind „exzellente“ Forschung und große Funktionsbreite der Hochschulen vereinbar?,
- Was macht „fitte“ Präsidenten aus?,
- Profilierung der Hochschulen: Balance von Qualität, Relevanz und Effizienz,
- Profilbildung und horizontale Differenzierung des Hochschulsystems,
- „Messung“ von Erträgen der Hochschulen: Chancen und Probleme.

Zu den Autorinnen und Autoren des Sammelbandes zählen neben den Herausgebern Barbara Kehm, Evelies Mayer und Ulrich Teichler im In- und Ausland renommierte Experten für Fragen der Hochschulforschung und -entwicklung, wie u.a. Dagmar Simon, John Brennan, Hans Pechar, Gesine Schwan, Reinhard Kreckel, Martin Lowe, Anke Hanft, Martha Sebök, Dorothee Dzwonnek, Frank Ziegele, Jürgen Enders und Guy Neave.

Der Sammelband der DAKS-Runde ist über den Buchhandel zu beziehen oder kann direkt beim Verlag bestellt werden (www.lemmens.de).

Barbara Kehm, Evelies Mayer, Ulrich Teichler (Hg.):
 Hochschulen in neuer Verantwortung strategisch, überlastet, divers?
 300 Seiten, kartoniert, Preis: 25.00 Euro,
 Lemmens Medien GmbH, Bonn, 2008,
 ISBN 978-3-932306-90-7

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news268291>, Universität Kassel, Abt. Kommunikation und Internationales, 01.07.2008

Reihe
Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hg.):
 Schlüsselkompetenz Schreiben**

ISBN 3-937026-07-X, 2. Auflage, Bielefeld 2003, 333 Seiten, 24.50 Euro

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise:
auf Anfrage im Verlag

Format der Anzeige:
JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

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

Kontakt:
 K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere
Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an
uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
 0521/ 923 610-12

Fax:
 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008

Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek,
Generalsekretärin der Deutschen
Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/
-politik/ -strategie

Wilhelm Krull

Encouraging Change.

The Role of Private Foundations in
Innovation Processes.

Bernd Ebersold

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

Henning Eikenberg

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

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio,
Michael Scheuermann:

Forschungsverbundmanagement.
Handbuch für die Gestaltung inter-
und transdisziplinärer Projekte.
(Ludwig Huber)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2/2008

Studiengebühren und Studierenden-
auswahl als Managementaufgabe

Studiengebühren

Christian Köster

Studiengebühren in Deutschland:
Ein Überblick.

Andreas Hadamitzky, Alexander Geist
& Korbinian von Blanckenburg
Studiengebühren aus finanzwissen-
schaftlicher Perspektive. Ein Bereit-
stellungsmodell für Hochschulpolitik
und -management

Andreas Hoffjan & Stefan Kentrup
Bedarfsberechnung für den
Ausfallfond der Studienbeitrags-
darlehen in Nordrhein-Westfalen

Studierendenauswahl

Andrea Sperlich

Managementaufgabe Studierendenauswahl – Private Hochschulen als Pioniere

Tagungsbericht

Albrecht Blümel & Katharina Kloke
Anreizsysteme in Hochschulen und
außeruniversitären Forschungseinrich-
tungen

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

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

IVI 4/2007

Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und
Antidiskriminierung

Peter Döge

Vielfalt als Organisationsressource:
Von der Anti-Diskriminierung zum
Managing Diversity

Birgit Behrens

Anlässe für interkulturelle Sensibilisie-
rung nutzen

Nicholas Walters

The death of multiculturalism? -
Integration, assimilation and new
identities

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Stefanie Kuschel, Amina Özelsel,
Frank Haber, Anja Jungermann &
Ulrich Kühnen

Interkulturelles Lernen an der Jacobs
University Bremen:
Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-
Schulung

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Evaluation aus vier Perspektiven -
Die Lehrveranstaltungseinheit

„Genderspekte bei Vertragsverhand-
lungen“ auf dem Prüfstand (Teil 2)

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

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

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

ZBS

**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2008
Neue Wege zur Kompetenzentwicklung

Beratungsentwicklung/-politik

Gerhart Rott

ELGPN – Herausbildung einer
Europäischen Beratungspolitik

Meike Wenzel

Studienberatung und Studienfachbera-
tung an Universitäten – wie gut kennen
Studienfachberater die Anforderungen
ihrer Studiengänge?

Eine empirische Analyse an der
Ruhr-Universität Bochum

Anregungen aus der Praxis/
Erfahrungsberichte

Lars Fischer

Kompetenzanbahnung in ingenieurwis-
senschaftlichen Bachelor-Studiengängen

Jana Knott

Wie lernen Studierende eigentlich für
Multiple-Choice-Klausuren?
Ergebnisse einer Studie zum lernstrate-
giebezogenen Aufgabenverständnis von
Multiple-Choice-Klausuren

Beate Schuhmann

SCHLUSS.PUNKT.

Studienabschlusscoaching – damit das
Studium nicht zur unendlichen Ge-
schichte wird. Ein spezifisches Angebot
des Studentenwerks Thüringen für Lang-
zeitstudierende

Rezension

FEDORA: „Guidance and Counselling in
Higher Education in European Union
Member States“ (*Karin Gavin-Kramer*)

P-OE

**Personal- und
Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung**

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

POE 1+2/2008 - Nachwuchsförderung
P-OE-Gespräche

Gespräch mit Martin Mehrtens
über Personalentwicklung an Hochschulen

Die PE-Szenerie im Hochschulalltag

Wolff-Dietrich Webler

Möglichkeiten der Stärkung der
Personalentwicklung an Hochschulen

Personal- und Organisationsentwicklung/-
politik

Irina von Kempfski

Möglichkeiten und Grenzen der Personal-
auswahl mittels Managementdiagnostik

Oliver Reis & Sylvia Ruschin

Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem
und Kompetenzorientierung

Teil 1: Prüfungsformat und Prüfungsformen

Arild Raaheim

Initial Entry Training at the
University of Bergen, Norway

Asko Karjalainen & Sade-Pirkko Nissilä

Designing and piloting 60 ects-credit
Teacher Education Program for University
Teachers

Boris Schmidt

Wege zwischen Tradition und Bologna:
Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk
und persönliche Beratung als Instrumente
zur Promotionsunterstützung

Teil 1: Konzeptionelle Entwicklungen

Sally Brown

From Educational Development
to Strategic Management

Florica Marian & Helmut Ertel

Vom Lernen zur Professionalisierung:
EU-Projekte planen und an Kongressen
teilnehmen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2008

Systemakkreditierung und
Qualitätsmanagement an Hochschulen

Qualitätsentwicklung, -politik

Sabine Fähndrich

Systemakkreditierung an der
Johannes-Gutenberg-Universität
Mainz - Stand des Modellprojektes

Johann Janssen & Elke Sass

Strategisches prozessorientiertes Qua-
litätsmanagement an der Hochschule
(Fuldaer Modell)

Sandra Mittag & Hans-Dieter Daniel

Qualitätsmanagement an Hochschulen

Peer Pasternack & Michael Hölscher

Mehr Quality wagen
Internes Qualitätsmanagement an
österreichischen Fachhochschulen

Fortsetzung

POE 1+2/2008 - Nachwuchsförderung

Oliver Reis & Sylvia Ruschin

Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem
und Kompetenzorientierung

Teil 2: Rollenanforderungen

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen
spielend üben. Folge 5

„Das Hochschulwesen“

ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschrift,

in der die Autoren Punkte sammeln können.

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich.

Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert.

Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

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



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

Ulrich Welbers (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master

**Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen
Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften**



Der Band befasst sich mit den Chancen und Problemen, die eine Reform der Studiengänge durch gestufte Systeme beinhaltet. Es werden Analysen und eine Fülle von Materialien bereitgestellt, die für die praktische Studienreformatarbeit vor Ort direkt nutzbar sind.

Im ersten Teil des Buches analysieren Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher fächerübergreifend zunächst die mit dem Thema verbundenen Stichworte, die einer näheren Bestimmung bedürfen.

Im zweiten Teil werden Modelle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften anschaulich vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine qualitätsvolle Studienreform bereits gelungen bzw. zu erwarten ist.

Ein Band für alle, die nach fundierten und pragmatischen Studienreformatlösungen für die Arbeit vor Ort im Fachbereich suchen, die wirksame Verbesserungen des Lehrens und Lernens erwarten lassen.

*ISBN 3-937026-11-8, Bielefeld 2003,
528 Seiten, 29.50 Euro*

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