

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Wann befinden sich Studiengänge auf Hochschulniveau?

- Was ist der Bildungsauftrag der Schule?
Welche Abgrenzungen gibt es zwischen
Schule und Hochschule?
- Hochschule und gymnasiale Oberstufe -
ein delikates Verhältnis
- Geben wir mit der Akkreditierungspraxis das
Hochschulniveau unserer Studiengänge preis?
Zur Differenz von Schule und Hochschule
- Hochschullehre auf dem Prüfstand von Bologna –
ein deutsch-russischer Vergleich
- Potentiale der professionellen Relevanz des
universitären Bachelor – einige Überlegungen
auf der Basis des internationalen Vergleichs

1 | 2007

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., Dr. h.c.,
Universität Kassel

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

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil.,
HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

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

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

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

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

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

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

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

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

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

Jürgen Heß, Dr., Bonn

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u.
Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

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

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

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

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

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

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

Hinweise für die Autoren

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

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

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufge-
führten 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:

Kathleen Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: Jonathan Harrow

Druck:

Sirius Direktmarketing

Grafenheider Str. 100, 33729 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: 20. April 2007

Bezugspreis:

Jahresabonnement 80 Euro/156 SFR, Einzelpreis 13.50 Euro

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

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

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in
jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare
wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung über-
nommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausrei-
chendes Rückporto beigelegt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch
auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist
nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

1

Hochschulentwicklung/-politik

Was ist der Bildungsauftrag der Schule?
Welche Abgrenzungen gibt es zwischen
Schule und Hochschule?

Interview mit der Leiterin der Laborschule Bielefeld
(Versuchsschule des Landes NRW),
Prof. Dr. Susanne Thurn

2

Ludwig Huber

Hochschule und gymnasiale Oberstufe -
ein delikates Verhältnis

8

Wolff-Dietrich Webler

Geben wir mit der Akkreditierungspraxis das
Hochschulniveau unserer Studiengänge preis?
Zur Differenz von Schule und Hochschule

15

Christine Teichmann

Hochschullehre auf dem Prüfstand von Bologna –
ein deutsch-russischer Vergleich

21

Hochschulforschung

Harald Schomburg & Ulrich Teichler

Potentiale der professionellen Relevanz des
universitären Bachelor – einige Überlegungen
auf der Basis des internationalen Vergleichs

25

Interview

Professur für „Higher Education“ an der
Universität in Bergen (Norwegen)

Interview mit Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler

32

Tagungsbericht

„Ab in den Osten“:

Das CHE sorgt sich um die Demographie.

Ein Tagungsbericht.

(*Klaus Scholle*)

III

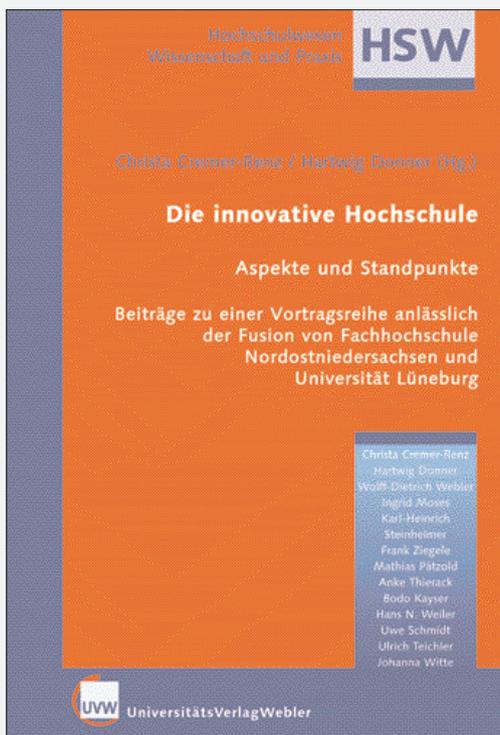
Seitenblick

auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte ZBS, HM
und P-OE

V

Christa Cremer-Renz/Hartwig Donner (Hg.) Die innovative Hochschule - Aspekte und Standpunkte



Machen Finanznot, politische Wechselbäder und gesellschaftliches Anspruchsdenken die Hochschulen kaputt? Oder birgt auch die aktuelle Krise unseres Bildungssystems eine Chance?

Not macht erfinderisch, weiß nicht nur der Volksmund. Die elf Autor/innen dieses Sammelbandes – durchweg bildungspolitische Expert/innen – belegen mit Fallbeispielen und stichhaltigen Analysen, dass der Legitimationsdruck, dem sich die Hochschulen seit einigen Jahren ausgesetzt sehen, nicht nur negative Auswirkungen hat. Neben Befürchtungen und Widerstand gegen Sparmaßnahmen und daraus erwachsende grundsätzliche Veränderungen im Bildungssystem werden zunehmend die Impulse für eine innovative Hochschulpolitik sichtbar. Niedersachsen beispielsweise hat mit seinem Hochschuloptimierungskonzept 2003 schmerzliche Einschnitte in das Hochschulsystem des Landes beschlossen. Zugleich gelang mit der Fusion von Universität Lüneburg und Fachhochschule Nordostniedersachsen ein großer Schritt nach vorn in Richtung Hochschulreform. Seit dem 1. Januar 2005 sind die beiden Hochschulen zu einer Modelluniversität im Bologna-Prozess zusammen geführt. Aufgaben, Profil und Struktur der neuen Universität waren im Wintersemester 2004/05 Thema einer Ringvorlesung mit namenhaften nationalen und internationalen Expertinnen und Experten. Die Beiträge zur Vortragsreihe dokumentiert dieser Sammelband.

ISBN 3-937026-42-8, Bielefeld 2005, 195 Seiten, 26.00 Euro

Autorinn/en: Christa Cremer-Renz, Hartwig Donner, Wolff-Dietrich Webler, Ingrid Moses, Karl-Heinrich Steinheimer, Frank Ziegele, Mathias Pätzold, Anke Thierack, Bodo Kayser, Hans N. Weiler, Uwe Schmidt, Ulrich Teichler, Johanna Witte

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

Anke Hanft (Hg.) Grundbegriffe des Hochschulmanagements

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



Diese Ausgabe (und das Heft 2-2007) befasst sich schwerpunktmäßig mit der durch die Umstellung auf das Bologna-Konzept gestufter Studiengänge ausgelösten Frage **Wann befinden sich Studiengänge auf Hochschulniveau?** Nach den Beobachtungen der Herausgeber haben viele - allzu viele - Bachelor-Studiengänge konstituierende Merkmale eines Hochschulstudiums über Bord geworfen - Merkmale, die zum Kernbestand dessen zählen, was mit einem Hochschulabschluss erreicht sein sollte - und sind damit akkreditiert worden. In einem sichernden Gespräch mit *Prof. Dr. Susanne Thurn*, Leiterin der Laborschule Bielefeld, geht es **um die Klärung des Bildungsauftrags der Schule, und zwar von der Grundschule an.** Das ist viel weniger weit hergeholt, als es zunächst scheinen mag; sie macht deutlich, dass für eine moderne, d.h. auf der Höhe pädagogischer und didaktischer Erkenntnisse arbeitende Schule bereits in der Arbeit mit 5-Jährigen Forderungen und Ziele gelten, die von manchen Bachelor-Studiengängen nicht erreicht werden und eher in Master-Studiengänge verwiesen worden sind. In dem Gespräch wird die Frage geklärt: Was muss Schule tatsächlich leisten - und was ist Aufgabe der Hochschule?

Seite 2

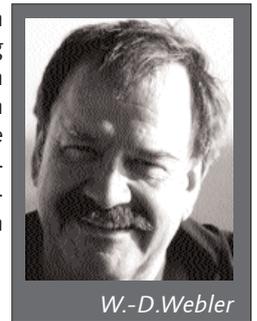
Ludwig Huber, ehemaliger wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs der Universität Bielefeld, geht in seinem Beitrag **Hochschule und gymnasiale Oberstufe - ein delikates Verhältnis** auf das Dauerthema der Studierfähigkeit ein und - angesichts der (empirisch unzulänglich belegten) Schelte, die die Schulen von Seiten der Hochschulen sich laufend anhören müssen, auch auf die Frage **Welche Wissenschaftspropädeutik muß Schule leisten?** Er analysiert den Auftrag des Gymnasiums und den Wandel der Ziele der Oberstufe und ihrer (insbesondere jüngsten) Reformen. Die bereits absehbaren Folgen für die Bildungsprozesse und für die Studienvorbereitung lassen Schlimmes befürchten, weil die Erstsemester objektiv schlechter auf Studium vorbereitet sein werden als früher.

Seite 8

Beide Beiträge zeigen, dass viele faktische Wandlungen in der Schule einschließlich der Veränderungen der gymnasialen Oberstufe die negativen Tendenzen in der Umsetzung der gestuften Studiengänge verstärken. Während vorher Schulen und Hochschulen nur einen graduell, nicht prinzipiell unterschiedlichen Auftrag hatten, nämlich gemeinsam einen Bildungsprozess in einem Kontinuum zu organisieren, führen die Wandlungen an den Schulen zu einer neuen Einheit mit den Bachelor-Studiengängen - auf wesentlich niedrigerem Niveau.

Im dritten Beitrag **Was ist Hochschulniveau? Zur Differenz von Schule und Hochschule (Der Auftrag der Hochschule)** arbeitet *Wolff-Dietrich Webler* die unverzichtbaren Merkmale heraus, die Studiengänge aufweisen müssen, in denen die Absolvent/innen Hochschulniveau erreichen sollen - unabhängig davon, ob Schule sie bereits angebahnt hatte (wie bisher) oder nicht. Hier wird synoptisch zusammengetragen, was ein Studium leisten muss, inwieweit Kompetenzen als Qualitätsmaßstab für Studiengänge erwartet werden können sowie Hinweise zu Modulen und der Qualität von Lehrveranstaltungen. Er erinnert an Erkenntnisse der Bundesabsolventenkonferenz (BAK) von 1968, an Ergebnisse der Absolventenstudien, -profile usw. und macht Urteilkriterien

sichtbar, mit denen die Qualität von Studiengängen in der Entwicklung und in Akkreditierungsverfahren beurteilt werden kann. Hier wird in der europaweiten Mobilitätsdebatte zu Antworten auf die Frage beigetragen, was gute Hochschullehre eigentlich sei (s.u. den Aufsatz von *Christine Teichmann*). **Seite 15**



W.-D. Webler

Diese drei Aufsätze zusammen zeigen deutlich, dass das deutsche Bildungssystem gerade dabei ist, ungeachtet aller positiven Reformrhetorik auf breiter Front in alarmierender Weise weiter abzurutschen. Die bisherigen Bildungsstufen erreichen in ungünstiger Verkettung wesentliche Qualitätsziele der Vergangenheit nicht mehr. Hierauf macht diese Ausgabe der HSW nachdrücklich aufmerksam.

Christine Teichmann betrachtet in ihrem Beitrag **Hochschullehre auf dem Prüfstand von Bologna - ein deutsch-russischer Vergleich** die Mobilitätsbedingungen in Europa am Beispiel der Qualitätsvorstellungen von guter Lehre in Russland und in Deutschland. Die formalen Schranken für einen größeren Studierenden-Austausch zu beseitigen ist verdienstvoll, reicht aber noch nicht, wenn die inhaltlichen Voraussetzungen noch weit auseinander liegen. Konzeptionell sind sich beide Staaten in der Überzeugung sehr nahe, Lehre müsse aus Forschung entwickelt werden. Aber was die Lehrenden in beiden Ländern aus dieser Grundidee machen, ist dann doch recht verschieden. Hier, aber nicht nur zwischen diesen beiden Staaten, müssen noch die Qualitätsvorstellungen von guter Lehre erheblich angepasst werden, damit die Studierenden bei Auslandsaufenthalten nicht auf unüberbrückbare Kontraste treffen. **Seite 21**

Der Aufsatz **Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor - einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs** von *Harald Schomburg* und *Ulrich Teichler* diskutiert beabsichtigte, angenommene und tatsächlich feststellbare Wirkungen der Einführung von gestuften Studiengängen auf den Übergang in den Beruf. Dies geschieht mit Hilfe empirischer Ergebnisse aus internationalen Vergleichen. Dabei zeigt sich Überraschendes: Die Absolventen kurzer und z.T. anwendungsorientierter Studiengänge haben den Befunden zufolge nur geringe Vorteile beim Übergang vom Studium in den Beruf. Bei der beruflichen Verwendung des im Studium Erlernen berichteten die Absolventen universitärer Langstudiengänge (also stärker theoretisch, weniger anwendungsnah und häufig stärker generell ausgerichteter Studien) in 8 der 13 verglichenen Länder häufiger, ihre im Studium erworbenen Qualifikationen in hohem Maße beruflich verwenden zu können, als die Absolventen anderer Studiengänge. Die Autoren heben hervor, dass Hochschulen den höchsten gesellschaftlichen Nutzen erwarten lassen, "wenn sie Studiengänge nicht unter einen vermeintlichen beruflichen Bedarf subordinieren, sondern in gedanklicher Freiheit, kritischer Distanz und mit innovativen Ideen, die pro-aktiv die Berufswelt verändern".

Seite 25

W.W.



Susanne Thurn

Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Welche Abgrenzungen gibt es zwischen Schule und Hochschule?

Interview mit der Leiterin der Laborschule Bielefeld
(Versuchsschule des Landes NRW), Prof. Dr. Susanne Thurn

1. Traditionelle und moderne gesellschaftliche Auffassung von Schule

HSW: Im Zusammenhang mit der Reform der Studiengänge nach dem Bologna-Modell stellen sich neue Fragen nach der Abgrenzung der Aufträge von Schule und Hochschule. Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Was macht Schule zur Schule, etwa im Gegensatz zur Hochschule? Vielleicht kann ich einfach zwei Zitate nennen: Ullrich Herrmann sagt: „Schule hat die Aufgabe zu helfen, dass die jungen Leute Wege in die Berufsausbildung und in das selbst verantwortete Leben finden lernen.“

Holm Tetens hat – stärker auf Bildung bezogen - gesagt. „Bildung ist die an Wissen gebundene Befähigung von Menschen, in hinreichendem Maße, gemäß ihren Begabungen an der menschlichen Kultur in all ihren verschiedenen Ausprägungen teilzunehmen, sie mit zu tragen und sie mit und weiter zu gestalten.“

S.T.: Das erste Zitat gefällt mir noch ein bisschen besser. Mir wäre viel wichtiger zu sagen, Bildung ist eigentlich Selbstbildung, nicht etwas, was die Schule schafft. Schule schafft nicht die Bildung eines Menschen. Sondern die Schule muss die Möglichkeiten bereitstellen, damit es jungen Menschen gelingen kann, sich selber zu bilden. Das ist eine andere Hinsicht. Wie stark Bildung an Wissen gebunden ist, das gleich im ersten Satz zu nennen ... würde mir nicht einfallen. Ich denke, das Wissen ist sozusagen der Bildung dienlich, Bildung entsteht, indem ich, selber herausfinde, wo das Wissen ist, das ich brauche, um mich selber zu bilden. Deswegen denke ich, Schule ist so, wie sie oft verstanden wird, ganz falsch verstanden: Schule schafft Wissen, bringt Wissen an die Kinder heran; eines Tages (also immer als Aufschub für eine Zukunft, die vielleicht nie kommt) ist das Wissen angehäuft, das dann in der Hochschule verarbeitet wird. So war die frühere Vorstellung: man kann erst Geschichte verstehen, wenn man sich ganz viele Wissensinhalte einverleibt hat. Danach kommt der Verstehensprozess. Das ist eine Vorstellung von Schule und Bildung, die ich ganz entschieden ablehne. Es muss genau umgekehrt sein. Die Schule hat den Auftrag, die Unmenge von Wissen, die es heute gibt (die in den Köpfen der Kinder längst vorhanden ist durch Fernsehen, durch ungefilterte mediale Zugänge) strukturieren und bewerten zu helfen. Sie hat den Auftrag, den Kindern Ordnungsmuster in die Hand zu geben bzw. mit ihnen zu erarbeiten, wie sie dieses Wissen filtern können, wie sie es ordnen können, wie sie herausfinden, was davon fiktional und was real ist. Und wie sie ler-

The conversion to a two-tier degree structure in line with the Bologna Declaration is making some of the borders between school and higher education rather fuzzy. An Interview with Prof. Dr. Susanne Thurn, head of the experimental Laborschule in Bielefeld, brings things back into focus by Clarifying the Education Task of the School—Starting With Elementary School. This is far less far-fetched than it may first appear. It shows that a modern school, that is, one working at the forefront of educational and didactic knowledge, addresses demands and goals when teaching 5-year-olds that are not met in some Bachelor courses and are often even postponed to Master courses. The interview clarifies the following questions: **What must schools actually achieve – and what is the task of higher education?**

nen, nach dem Ordnen zu Werten, sich selber ihr Wissen in neuen Sinnzusammenhängen nutzbar zu machen. Das ist ein völlig anderer Auftrag als zu sagen: Bevor du nicht einen Fundus an Wissen hast, darfst Du gar nicht ans Denken und Urteilen herangehen. Das bedeutet, dass man dies auch vom ersten Tag an initiieren muss. Bei uns beginnt es bei den Fünfjährigen, wo uns zunächst das Wichtigste ist, sie soweit zu bringen, dass sie sich selbständig Dinge erarbeiten lernen, vom allerersten Tag an. Und dafür brauchen sie ganz viel Hilfe und ganz viel Begleitung, aber auch eher im Sinne von jemandem, der ihre Selbstbildungsprozesse (um ruhig das große Wort zu benutzen) moderiert und nicht das Wissen in sie eintrichtert. Das ist auch noch mal der andere Blick von Schule. Auch erlebe ich überall, wenn ich an andere Schulen komme (und ich komme ja viel rum), dass in der Grundschule das häufig verstanden worden ist und in den Gymnasien wieder verloren geht. In den Gymnasien herrscht häufig leider doch noch das vorgenannte Bild vor, das sieht man auch in dem Unterrichtsstil, zwangsläufig hängt das natürlich eng zusammen. In dem Moment, wo ich in einen Klassenraum komme und solche Klassenräume dann in der ganzen Schule sehe, wo die Bänke oder Tische hintereinander ausgerichtet sind auf die Tafel und den Sprecher vorne, weiß ich, was für ein Unterricht dort vorherrscht und was für eine Bildungsvorstellung dahinter steht.

HSW: Nürnberger Trichter ...

S.T.: ... Nürnberger Trichter - nach wie vor. Das ist in Deutschland offenbar ganz anders als in anderen Ländern, betonfest und ganz schwer aufzubrechen, weil das ganze System so funktioniert. Das ist ein in sich geschlossenes lo-

gisches System und man kann es nicht an irgendeiner Stelle aufbrechen, ohne das Gesamtgefüge in Frage zu stellen. Individualisierung der Lernprozesse beispielsweise ist nur denkbar, wenn ich nicht vergleichend teste. Alle anderen Formen von Unterricht sind nur dann sinnvoll, wenn ich auch andere Bewertungsformen mit aufnehmen kann. Sonst gerät das logische Konstrukt herkömmlicher Schule ins Wanken.

2. Probleme der Lehrerbildung - auch hier

HSW: *Aber von diesem Instrumentellen mal abgesehen ... es hat viel auch mit Lehrerpersönlichkeit und Selbstbild der Lehrenden zu tun. Leute, die sich, ich sage es jetzt mal unhöflich, selbst darstellen, selbst reproduzieren, die als Zentralfigur des Unterrichts nicht loslassen wollen. Sie bekommen diese ganzen Muster des „Shift from Teaching to Learning“ in meinen Fortbildungen vorgestellt, mit überzeugenden Argumenten. In der Diskussion wird dann kategorisch gesagt „Das will ich nicht!“ sondern (sinngemäß) ich will hier Quelle der Weisheit sein, ich will die Fäden in der Hand behalten. Das hat oft auch mit ihrer Persönlichkeit zu tun.*

S.T.: Ja! Aber unsere Lehrerbildung geht ja auch genau in diese Richtung. Ich fürchte, dass dieses in sich logische Konstrukt von Schule bei uns immer noch weit überwiegt, ich denke bei wirklich 90%; je älter die Schüler werden, umso mehr - statt dass es dann aufbricht, verfestigt es sich umso mehr. In vielen Bachelor-Studiengängen wird es genauso weitergeführt. Das heißt, das eigenständige Denken und Urteilen und Handeln und Ordnen wird noch weiter zurückgedrängt und auf die Masterphase hin vertagt ... und ob die Studierenden das dann noch lernen können, wenn wir in unserer Schule erwarten, dass die Fünffährigen das lernen sollen, das weiß ich nicht. Ich weiß nicht, wann das selbständige Denken und selbstverantwortete Urteilen eigentlich beginnen kann, wenn ich vorher in den Studiengängen das nur ganz begrenzt zulasse. Ich halte das für eine ganz große Gefahr. Genauso für die Lehrerausbildungsgänge. Da kommt es einem erst recht absurd vor. Statt endlich zu sagen, wer Lehrer werden will, muss Lehrer werden wollen und nicht Mathematiker oder Biologe oder Chemiker. Das bedeutet, er muss erstmal herausfinden, ob der Beruf eines Lehrers ein guter Beruf für ihn ist. Das heißt, ich muss erst in die Praxis, damit ich hinterher weiß, was ich eigentlich brauche, was ich mir aneignen muss, um ein guter Lehrer zu werden. Und meine Vorstellung wäre, das ganze erste Studienjahr dafür vorzusehen als Assistant Teacher in Schule und Praxis einzutauchen, begleitet von der Hochschule in Supervisionsgruppen und in Theoriegruppen, wo ich ein Stück weit von dem theoretisch aufarbeiten kann, was ich praktisch erlebe. Aber der Hauptanteil muss erstmal ganz in der Praxis sein, damit ich hinterher weiß, ob ich diese Kinder eigentlich ertrage und sie spannend genug finde und Lust daran habe, ihren eigenen Denkwegen nachzuspüren und sie moderierend zu begleiten. Das kann ich nicht wissen, wenn ich erst einen Bachelor-Studiengang in Geschichte mache, mich am Ende dann entscheide, ob ich ins historische Museum gehe oder im Archiv arbeite oder ob ich Lehrer werde. Das kann nicht der richtige Weg sein, um gute Lehrer zu bekommen.

3. Durchbruch eines angemessenen Didaktik-Verständnisses?

HSW: *Die Debatte haben wir offensichtlich in den siebziger Jahren um professionelle Lehrerausbildung und Polyvalenz vorübergehend vergeblich geführt. Was haben wir uns gegen Polyvalenz gesträubt, mit Händen und Füßen – und eine grundständige Lehrerbildung gefordert.*

S.T.: Also ich hab in den siebziger Jahren mit auf der falschen Seite gekämpft gegen die Pädagogischen Hochschulen. Wir waren im Grunde auf dem falschen Weg, aber nur deswegen, weil bis heute ja Pädagogik nicht als Wissenschaft anerkannt wird, das heißt, das was Didaktik wirklich ausmacht, wird ja immer noch nicht verstanden und anerkannt als etwas Eigenständiges. Zu diesem heute vorherrschenden logischen Konstrukt von Schule gehört zwangsläufig auch, dass Didaktik immer noch so verstanden wird: Was hole ich aus dem Bestand des gesicherten Wissens, was suche ich mir heraus, um es für die Schule zu reduzieren, und dann muss ich noch ein bisschen methodisch nachbessern. Das ist nach meiner Vorstellung der völlig falsche Ansatz von Didaktik. So bleibt immer der Eindruck eines verkürzten, ja abgebrochenen Fachwissenschaftlers im Lehramt. Stattdessen handelt es sich um einen gänzlich anderen, wertvollen und eigenständigen Ansatz: Didaktik müsste im Bereich Geschichte beispielsweise heißen: wie entsteht historisches Bewusstsein in den Köpfen von Kindern? Das ist eine ganz andere Frage, und erst wenn ich das weiß, wähle ich aus, inwieweit die wissenschaftlichen Erkenntnisse für dieses mein Wollen in welcher Form sinnvoll und dienlich sind. Dann muss ich aber auch anders studieren. Oder aber: wie entstehen mathematische Konstrukte in den Köpfen von Kindern? Das ist ja auch absurd, dass bei uns Primarstufenpädagogen eine bestimmte Anzahl von höherer Mathematik in den Hochschulen lernen müssen, aber nie etwas darüber hören, wie schwer es Kinder fällt, in ihren Köpfen Verbindungen von Zahlen und abstrakten Mustern zu finden. Das müsste doch zunächst der Auftrag von Lehrerinnen und Lehrern sein. Wenn sie dann wissen, was sie wollen, müssten sie sich in die Wissenschaft begeben und an sie ihre Anfragen stellen. Also genau umgekehrt, als heute vorgegangen wird. Die didaktische Fragestellung muss am Anfang stehen und dann muss ich gucken, was hat die Wissenschaft mir zu bieten. Das setzt eine mindestens ebenso hohe, aber ganz andere Beherrschung des Faches voraus. Dann wäre die nächste Frage: Wo muss die Wissenschaft, die Fachwissenschaft, eigentlich weiterforschen, um mir bereitzustellen, was ich brauche, um Bewusstseinsprozesse im Bereich historischen Denkens zu initiieren? Das müsste der richtige Weg sein. Aber wo immer man reinsticht, wird man erleben, dass die Veränderung eines Moduls das logische Konstrukt von Schule falsch macht, selbst wenn es in die richtige Richtung verändert wird. Das macht es so tückisch.

4. Veränderter Auftrag der Schule?

HSW: *Hat sich der Auftrag der Schule in den letzten Jahrzehnten verändert?*

S.T.: Philosophisch natürlich nicht, faktisch ja. Faktisch hat er sich insofern verändert, als historisch Schule dafür da

war, Wissen in die Köpfe von Kindern zu bringen. Dieser Auftrag hat sich nicht etwa über ein theoretisches anderes Hinsehen geändert, sondern weil die Kinder nicht mehr so mitgespielt haben wie vorher. Das heißt, die Kinder sind widerständiger geworden, im besten Sinne. Sie haben ihre Lebensprobleme mit in die Schule gebracht, die zu Hause nicht mehr gelöst werden können. Damit hat die Schule auch den Auftrag, sich um diesen ganzen jungen Menschen zu kümmern und nicht um seinen Kopf alleine. Reformpädagogen haben das schon immer gewusst, aber das ist nicht so weit gegangen, dass es zum offiziellen Auftrag von Schule geworden ist; bis heute ist die Diskussion nicht abgeschlossen. Bis heute gibt es immer noch eine prozentual nicht unbedeutende Anzahl von Lehrern, die sagen: „Das ist nicht meine Aufgabe. Ich habe hier mein Fach zu vermitteln und alles andere ist mir egal; dafür müssen Psychologen und Sozialpädagogen an die Schule, aber ich als Lehrer habe einen anderen Auftrag.“ Ich glaube, dass das auch noch kein ausdiskutiertes Thema ist; die Realität hat es zu einem veränderten Auftrag gemacht, ohne dass jemand das theoretisch auf den Punkt gebracht hat. Immer noch gibt es diesen Widerstreit. Die Hochschule hat, nach meinen Vorstellungen, keinen prinzipiell anderen Auftrag, dürfte sie auch nicht haben, als Schule. Das sind jeweils graduelle Unterschiede; auch die Hochschule muss doch ein Interesse haben, der Gesamtpersönlichkeit zu ihrer Selbstbildung zu verhelfen, das heißt den ganzen Menschen zu begleiten und nicht nur seinen Kopf. Den Auftrag hat Hochschule früher bisweilen fast ernster genommen mit einem Studium Generale-Anteil, mit der Selbstverständlichkeit, dass junge Menschen große Freiheit hatten in dem, was sie studierten und gut begleitet wurden, wenn sie denn Begleitung gebraucht haben. In angelsächsischen Ländern sehe ich diese Begleitung zum Beispiel sehr viel intensiver und dieses ‚den Menschen als Persönlichkeit sehen‘, ebenfalls viel intensiver als bei uns in unseren Massenuniversitäten. Aber auch das passt wieder ins Bild. Je älter diese jungen Menschen werden, umso mehr kann ich diesen lehrerzentrierten Unterricht, den ich noch in der Schule hatte, nun zu einer Vorlesung destillieren, da brauche ich auf Disziplin keine Rücksicht mehr zu nehmen. Da kann ich auch 500 gleichzeitig beschallen, während das bei kleineren Kindern noch nicht so leicht möglich ist. Das alles bedingt aber, dass ich die Person als Person außen vor lasse und mich um sie nicht mehr kümmere. Die ständige Selektion in unserem Schulwesen, die zum einen zu einer großen Verarmung führt, zum anderen natürlich auch zur falschen Selektion, wird inzwischen, so nehme ich das wahr, in der Hochschule auf ungute Art und Weise fortgesetzt. Zwar erzählt man mir immer, dass der Bachelor ja dazu dienen soll, nicht so viele Studienabbrecher zu produzieren. Das könnte man auch ganz anders erreichen, durch eine intensivere Begleitung der Personen auf ihrem Weg durch das Studium durch Hochschullehrer, die damit auch einen anderen Auftrag hätten neben ihrem Auftrag, ihre Fachinhalte zu vermitteln und Forschung zu betreiben. Jetzt versucht man es mit dem Bachelor, das bedeutet aber nur verschärfte Selektion, verschärften Prüfungsdruck und Verengung der Inhalte durch ständige Prüferi. Das Tückische, da komme ich wieder an die Logik des Systems, ist: es wird funktionieren, denn diese gegängelten jungen Menschen aus der normalen gymnasialen Oberstufe werden ja heute mehr gegängelt als

wir noch in unserer Zeit gegängelt wurden – mit ständigen Prüfungen und immer mehr zentralen Prüfungen, was ja eine Verarmung von Inhalten sondergleichen bedeutet. Und immer mehr ein „teaching to the test“ und „learning for the test“. Wenn die jetzt in die Hochschule kommen und haben plötzlich die totale Freiheit, können sie die oft gar nicht wirklich nutzen. Das heißt, das System antwortet mit offenbar richtigen Maßnahmen auf etwas, was es vorher falsch gemacht hat. Was natürlich als Maßnahme auch falsch ist, aber im Moment zu erwünschten Ergebnissen führen kann. Es wird weniger Studienabbrecher geben, es wird halt jetzt die große Masse des Bachelor-Volkes geben und die paar auserwählten Master-Absolventen. Damit geht eine ganz große Verarmung von kreativ-intellektuellem Potenzial Hand in Hand.

5. Gefahren für die Schule

HSW: *Tja, da sind wir uns einig. Welchen Strömungen sollte Schule widerstehen bzw. wo sollte sie kompensatorisch wirken - gegenhalten?*

S.T.: Na ja, ich meine natürlich gegen die totale Vereinnahmung der Schule durch zentral überprüfbare Inhalte. Ich habe gar nichts gegen Standardsetzungen und auch nichts gegen Überprüfung von Standards, da kann man nichts dagegen haben, das kann nur gut sein, aber nur dann, wenn diese Testerei der Aufklärung des Systems dient, der Verbesserung des Systems und nicht wenn es Verlierer und Gewinner auf der Schüler- und Schülerinnenseite produziert. In Deutschland war es richtig, nach dem Pisa-Schock zu sagen, wir müssen einheitliche Standards finden als Minimalstandards und wir müssen gewährleisten, dass die Schule diese Minimalstandards auch wirklich erreicht. Als Schule und als System - nicht als Hans Müller; der ist auf einer ganz anderen Ebene verortet. Auch wieder der Logik des Systems zwangsläufig folgend, haben die Kultusminister daraus natürlich keine Minimalstandards sondern Regelstandards gemacht, überprüfen nicht mehr das System sondern überprüfen die einzelnen Schülerinnen und Schüler und leiten daraus wieder Berechtigungen für irgendwas ab. Und schon transportiert man das Falsche in die Schule, die sich um etwas ganz anderes kümmern müsste. Wäre man bei dem ursprünglichen Weg der Minimalstandards, der zentralen Abtestung der Minimalstandards geblieben, so wie andere Länder das machen, hätte es eine positive Wirkung gehabt. Uns wird immer vorgehalten, die skandinavischen Länder, die ihr alle so großartig findet, die haben das doch mit den zentralen Tests – nicht richtig! Die haben natürlich zentrale Tests, aber die dienen in der Tat hauptsächlich der Systemaufklärung, dem einzelnen Schüler dienen sie nur dazu, um festzustellen, ob er den minimalen Standard erreicht hat. Da lachen die meisten Schüler natürlich, weil 93% den Standard erreichen, sonst wäre es keine Minimalgrenze. Und dann dienen diese zentralen Prüfungen dazu, den 7%, die diesen Minimalstandard nicht erreicht haben, ganz gezielte Hilfe zukommen zu lassen. Man sagt, wir wollen keinen verlieren, und um die 7% kümmern wir uns als System ausgiebig. Wenn wir, die wir das ja zum ersten Mal machen in Deutschland, weiter auf diesem Weg fortschreiten (England fährt das gerade zurück, weil dort erkannt wurde: das war der falsche Weg) dann werden wir es, wie wir alles in dieser Richtung machen, wieder mal perfekt

machen. Um die so genannte Bildungsgerechtigkeit, Numerus Clausus und so, herzustellen, müssen die Prüfungen wirklich immer mehr „objektivierbar und vergleichbar“ sein. Und das kann nur, wie wir wissen, auf der Basis einer vollkommenen Verarmung von Inhalten geschehen. Also ein Deutschaufsatz, der in Bayern genauso bewertet werden soll wie in Hamburg oder in Sachsen, der kann nur zu einer Verarmung von Bildung und der deutschen Sprache und der Wahrnehmung von Literatur führen, weil das Bildungssystem ja Vergleichskriterien aufstellen muss. Und in Bayern habe ich das bei den zentralen Abituraufgaben gesehen. „Ich werde das mir vorliegende Gedicht...“ (alle fangen so an), „... unter folgenden drei Interpretationsmethoden analysieren. 1., 2., 3.; ... Zu eins“. Der Lehrer hat einen Schlüssel, wo er die Begriffe, die auftauchen, sofort in seine Bewertung einbeziehen muss. Bert Brecht hätte mit seinem damals geschriebenen Aufsatz nie das deutsche Zentralabitur bestanden, weil er Literatur wirklich verstanden hat, weil er einen ganz anderen Zugang zu Sprache und Literatur findet statt Analysemethoden abzuhaken. Also das ist ein Trend, den ich für sehr gefährlich halte, weil Schule sich sehr wandeln wird. Das einzig Gute ist vielleicht, dass Lehrer und Schüler, die früher gegeneinander standen, plötzlich miteinander auf einer Seite stehen gegen dieses System. Wie falsch das ist, kann man daran erkennen, dass sämtliche Verlage, die was auf sich halten, sofort geantwortet haben mit den entsprechenden Büchern und Hefen, die reißenden Absatz finden – „Wie trimme ich mein Kind für die zentralen Prüfungen?“ oder „Wie bereite ich meine Schüler bestens auf die zentralen Prüfungen vor?“.

HSW: *Das sind ja japanische Verhältnisse ... auf Dauer ...*

S.T.: Ja, weil wir alles so perfekt machen. Die Angelsachsen haben das zwar auch ziemlich perfektioniert, aber die haben immer noch eine andere Großzügigkeit im Denken, scheint mir.

6. Umgang der Laborschule mit diesen Problemen

HSW: *Was macht die Laborschule dagegen - nach innen - und als Versuchsschule des Landes nach außen?*

S.T.: Also, nach außen ist sie sehr aktiv im Verbund derer, die warnen und da gibt es einen immer größeren Kreis, natürlich auch in der Hochschule, aber auch in der Schule. Die sind z.B. gut vernetzt. Es gibt inzwischen eine Arbeitsgemeinschaft, die nennt sich „Blick über den Zaun“ und ist auch unter dieser Internetadresse zu finden, die ist entstanden aus einem Urbestand von 15 oder 18 reformpädagogischen Schulen, die sich 1989 zu einem Arbeitskreis zusammen gefunden haben aus ganz Deutschland. Inzwischen arbeiten 54 Schulen zusammen, die sich untereinander in verschiedenen Arbeitskreisen besuchen, füreinander critical friends sind und sich gegenseitig helfen, ihre Schwachstellen zu entdecken und ihr System aufzuklären. Das ist interne/externe Evaluation in einer guten, für alle annehmbaren Form von Evaluationsprozess. Gleichzeitig haben wir gesagt, wir müssen gegen diese Standardisierung etwas unternehmen und wir haben unsere eigenen Standards für eine gute Schule entwickelt. Viele Seiten lang und auch bewusst so formuliert, wie das System es gern hat: alles lässt sich empirisch belegen. Die Standards sind auf drei vertikalen

Ebenen formuliert und voneinander abgegrenzt: Standards für das pädagogische Handeln, Standards für schulische Rahmenbedingungen und Standards für systemische Rahmenbedingungen, weil diese drei eng zusammen hängen. Die horizontale Ebene unterscheidet zwischen: dem Einzelnen gerecht werden - Individualisierung (was den ganzen anderen Standards schon von der Wortwahl her widerspricht) als erste Ebene. Das andere Lernen: wie muss eigentlich Lernen organisiert sein, wäre die zweite; die dritte: das Leben in der Demokratie, Leben in der Gemeinschaft. Wie organisiert sich eigentlich eine Gemeinschaft miteinander und die vierte Ebene: wie entwickelt das System sich weiter, um den immer neuen Bedingungen gerecht zu werden. Und das sind die Ebenen, nach denen wir unsere Schulen nach innen und nach außen entwickeln und beurteilen wollen.

Nach innen werden wir vermutlich an den zentralen Prüfungen nicht vorbeikommen und werden große Anstrengungen unternehmen müssen, um nicht in die Falle zu tappen. Auch wir werden natürlich unsere Kinder auf diese Prüfungen trimmen müssen. Wir haben das einmal bei der Pisa-Studie gemacht, die bei uns durchgeführt wurde. Wir haben nicht an dem normalen Pisa teilgenommen, weil wir als Versuchsschule gar nicht in dem Auswahltopf sind, aber wir hatten ein für allemal diese ständigen Vorwürfe satt, dass man mit Kuschelpädagogik angeblich nichts leisten kann und deswegen keine Fachleistung bringt: glückliche Kinder, aber keine Fachleistung! Wir wollten das einmal gründlich aus der Welt schaffen und haben dann von uns aus das Max-Planck-Institut gebeten, uns doch einmal komplett zu untersuchen. Anders als an anderen Schulen, wo die Bildungsforscher ja nur Stichproben gezogen haben, haben sie sich bei uns darauf eingelassen, bei uns 100% aller 15-Jährigen und aller 9.-Klässler zu testen, mehr als einen Jahrgang. Dort haben wir zum ersten Mal erfahren, wie wir unsere Kinder auf diese Art der Tests vorbereiten müssten. Nicht auf die Inhalte (die kannten wir ja nicht), aber auf die Art von Tests. Das heißt, wir mussten den Schülerinnen und Schülern beibringen: „Vergiss alles, was wir Dir bisher beigebracht haben. Hinterfrage keine der Fragen, die Dir gestellt werden. Antworte stur. Überleg Dir, was wollen die von Dir wissen? Auch wenn Du es noch so fremd ist, du musst die Fragen ohne eigene Beteiligung so beantworten, wie sie da stehen.“ Das haben wir denen richtig eingebläut, das ist so gegen alles, was wir sonst machen. Und hinterher kamen wirklich einzelne Kinder an und haben gesagt: „Ich weiß, dass Du gesagt hast, dass wir das nicht dürfen, aber sag doch mal ehrlich: Da konnte ich doch gar nicht anders, da haben die doch das und das und das gefragt und da musste ich denen doch erstmal meine Meinung dazu sagen.“ Dann haben sie, statt die Fragen weiter brav zu beantworten, ihre Meinungen dazu geschrieben trotz der Tatsache, dass wir ihnen vorher gesagt haben: „Kids, das liest kein Mensch. Die nehmen eine Schablone und tun die drauf und zählen das hinterher aus. Und die Forscher, die uns bewerten, sehen eure Bögen nie. Die kriegen nur irgendwelche Rangplätze mitgeteilt.“ Das war ihnen kaum beizubringen. Dass ihre Anstrengung, ihre Leistung überhaupt keine Rolle spielte. Und ob wir es schaffen werden, ihnen weiter das Richtige beizubringen, nämlich „Denk für dich. Nimm nichts hin, bevor du es nicht geprüft hast. Überlege selbstständig, finde kreative Lösungen.“?

Das müssten wir ihnen eigentlich auch austreiben. Deine Lösung kann soviel besser sein als die erwartete, aber Du sollst einfach ankreuzen, also nicht die neue erfinden. Ob uns das gelingt, weiß ich nicht. Ich habe Angst davor - übrigens überhaupt nicht vor den Ergebnissen. Uns wird immer vorgeworfen, dass wir deswegen gegen Pisa waren oder gegen die zentralen Tests sind, weil wir Angst davor hätten. Mitnichten! Dafür sind unsere Kinder viel zu clever, um nicht auch diese Tests zu bestehen. Wir haben einen hohen Anteil an bildungsfernen Kindern bei uns, aber es gibt eben auch sehr viele besonders bildungsinteressierte Eltern, selbst unter den bildungsfernen Eltern. D.h. unsere Kinder leben auch dadurch, dass wir in einer echten Gesamtschule sind (wir sind ja im Gegensatz zu vielen nordrheinwestfälischen Gesamtschulen eine echte Gesamtschule, d.h. wir haben die intellektuelle Spitze mit bei uns dabei) in einem solchen Anregungspotential, dass wir vor den Ergebnissen überhaupt keine Angst haben. Das wird uns nur vorgeworfen - die Ergebnisse sind aber Peanuts. Ich habe Angst davor, dass wir uns verführen lassen könnten, unseren Unterricht zu ändern.

HSW: *Die Laborschule Bielefeld ist gehalten, Kinder entsprechend dem Bevölkerungsschlüssel des Landes NRW aufzunehmen.*

S.T.: Ja. Also für eine Großstadt. Wir versuchen das, kriegen den aber nicht immer so hin. Also, wir haben im Laufe der Zeit durch Nachrücker oft bessere soziale Verhältnisse in den höheren Schuljahren. Das sind natürlich oft abgebrochene Regelschulgescheiterte, die über Nachrückerplätze zu uns kommen. Auch haben wir festgestellt, dass einige unserer Eltern offenbar tatsächlich so bildungsinteressiert sind, dass zwischen dem Eintritt in die Schule und dem Austritt ihrer Kinder aus der Schule ein eigener Bildungsprozess liegt.

HSW: *Bei den Eltern.*

S.T.: Bei den Eltern. Also bei den Abgängern sind die Abiturquoten der Eltern, wenn man das daran messen kann, deutlich höher als bei den Aufgenommenen. Deutlich höher. Das liegt oft – relativ unabhängig von der sozialen Schicht, aus der die Schüler kommen - an dem Milieu, aus dem unsere Kinder stammen – bildungsinteressiert, skeptisch, z.T. alternativ, aufstiegsorientiert.

7. Können Schulcurricula Identität und Gemeinsamkeit in der Gesellschaft stiften?

HSW: *Was macht Schulcurricula typisch zu Schulcurricula?*

S.T.: Da kann es nichts Typisches geben, finde ich. Außer: ein Curriculum der Schule muss darauf achten, dass tatsächlich der ganze Mensch umfassend Bildungsangebote bekommt, aus denen sich dann später langsam seine Spezialisierung herauskristallisiert. Das ist zugleich ein großer Vorwurf an die momentane Bildungspolitik, weil sie natürlich verarmt, reduziert auf „Deutsch“, „Englisch“, „Mathematik“ als Bildungsinhalte und Bildungsgegenstände (Naturwissenschaft gewinnt langsam an Rang) und alles andere fällt in den Teich. Schule hat den Auftrag, sämtliche Intelligenzen eines Menschen (die sind ja weitaus größer als jene, die was mit Rationalität zu tun haben) durch Angebote umfassend zu fördern, also auch emotionale Intelligenz, musi-

sche Intelligenz, kreative Intelligenz. Da passiert in unseren Schulen viel zu wenig, aber es wäre der Auftrag, als oft letzte Möglichkeit, die vielen möglichen Anlagen in einem jungen Menschen herauszuholen und entsprechend zu fördern. Aber Schule hat natürlich auch den Auftrag, junge Menschen in unsere Demokratie einzuführen und sie muss das, wenn sie es gut macht, nicht über Wissen von Demokratie oder Institutionenkunde tun, sondern über erlebte Demokratie jeden Tag im Alltag einer Schule. Man muss jeden Tag in der Schule lernen, dass es Konflikte gibt unter Menschen und dass Konflikte lösbar sind. Und die Kinder haben selber die Konflikte, anhand derer sie lernen können, wie Konflikte lösbar sind in der Gesellschaft. Wenn sie das dort gut gelernt haben, jeden Tag und nicht irgendwie montags um 9:15 Uhr, dann sind sie auch anders gewappnet gegen die Verführungen, die auf sie zukommen. Ich glaube nicht, dass Schule für alle diese möglichen Verführungen die richtige Antwort geben kann, aber je umfassender Schule ist und je ernster sie diesen Auftrag nimmt, umso besser kann sie Kinder da schützen. Wir können nicht die ganzen Lebensprobleme, die Kinder haben, in der Schule lösen. Das ist zwar unser Auftrag, aber das können wir nicht erreichen. Aber uns ständig darum zu bemühen, muss ein ganz wichtiger Auftrag von Schule sein. Also die Selbstbildung des Individuums, das Individuum gemeinschaftsfähig machen und das Individuum auf das System vorbereiten, ohne es dem System von vornherein unterwerfbar zu machen. Das, denke ich, ist ein wichtiger Auftrag, also die kritische Einbindung in das System.

HSW: *Welche Bedeutung hat ein durch Schule zu erwerbender gemeinsamer Bildungskanon in der Gesellschaft?*

S.T.: Gemeinsamer Bildungskanon geht mir zu schnell auf Inhalte. Sonst wird es kein „Kanon“. Also ein Kanon heißt „Goethe“, „Schiller“, „Rilke“.

HSW: *Die Frage wirft vor allem Holm Tetens auf. Der beantwortet sie nicht ganz so knapp. Es geht letztlich auch um Kommunikationsfähigkeit auf einer abstrakteren Ebene.*

S.T.: Solche Werte sind unbedingt zu vermitteln, auch unter Erweiterung von Angeboten. Das was ich eben gesagt habe: Musik muss ein wichtiger Bestandteil der Bildung eines jeden Menschen werden. Es kann nicht sein, dass nur die reichen und bewussten Eltern ihre Kinder nachmittags zur selbst bezahlten Musik- und Kunstschule schicken. Unser Auftrag in der Gesellschaft muss sein, allen Kindern diese Möglichkeiten anzubieten. Insofern wäre ich schon für Standards. Was ist eine gute Schule? Was muss eine Schule, und das bitte auch gerne in ganz Deutschland, eigentlich wirklich leisten?

HSW: *Gemeinsamkeit oder Identität entsteht auch über gemeinsame Bilder, gemeinsame Überzeugungen und insofern geht es auch um gemeinsame Inhalte. Aber nicht buchhalterisch penibel identisch.*

S.T.: Die Debatte um Inhalte als Bestandteile von Bildung ist immer noch unabgeschlossen. In unserem Land darfst Du auf jeder Party als gebildeter Bürger sagen, dass Du keine Ahnung von Mathe hast und Naturwissenschaften für Dich immer ein Buch mit sieben Siegeln sind, ohne dass irgendjemand von vornherein an Deiner Bildung zweifeln würde. Aber sag mal, Du weißt nicht, wer Hölderlin ist und

schon zieht die gesammelte Partymannschaft die Augenbraue hoch. Und da wird diese Diskussion gleich sehr schwierig und sehr kritisch. Aber wenn ich sage, es gehört zu so einem Kanon, viel von Literatur erlebt zu haben und Freude an Literatur wahrgenommen zu haben, dass Literatur mir und meinem Leben etwas gibt, das Musik für mich und für mein Leben etwas zu sagen hat, dann ist es letztlich austauschbar, ob es nun Mozart oder Beethoven ist. Es ist schön, wenn man sie alle kennen lernt, aber dann spielt die Verengung keine Rolle mehr. Die Verengung geht immer wieder in die Richtung: testen, standardisieren und abfragen. Aber wenn das auf das Weitere zielt, wir sind eine Kultur, wir brauchen gemeinsame Verständigungsmuster und gemeinsame Wahrnehmungen unserer Vergangenheit, stimme ich zu. Geschichte ist ja nun, wie Du weißt, mein Lieblingsthema. Bloß, das spielt überhaupt keine Rolle mehr, würde aber genau ein wichtiger Faktor sein, das zu gewährleisten.

HSW: *Vergleichbare Wertesysteme und vergleichbare Arten, die Umgebung zu beurteilen, schaffen Gemeinsamkeit.*

S.T.: Ja, Wissen einordnen und werten zu können und das, was ich ganz am Anfang gesagt habe: Schule hat den Auftrag für das Zuviel an Wissen in unserer Gesellschaft und für neue Technologien Ordnungsmuster bereitzustellen oder mit den Schülern zu erarbeiten. Und da gehören natürlich solche Werteordnungsmuster und kulturellen Wahrnehmungsmuster mit dazu. Ich glaube, wir sollten viel darüber nachdenken, wo der gemeinsame Bildungsauftrag liegt. Und erst daraus ableitend die Unterschiede zwischen Schule und Hochschule betrachten. Das würde Schule gut tun und durchaus auch der Hochschule.

HSW: Frau Thurn, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Das Interview führte Wolff-Dietrich Webler.

■ **Dr. Susanne Thurn**, Honorarprofessorin für Schulpädagogik, Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, Leiterin der Laborschule Bielefeld (Versuchsschule des Landes NRW),
E-Mail: susanne.thurn@uni-bielefeld.de

Impressionen zur Realität des Bachelor-Studiums an manchen(?) Hochschulen in Deutschland

Ich war neulich in einer verpflichtenden Einführungsveranstaltung für Pädagogik (Bachelor-Studiengang). Das war für mich das abschreckendste Beispiel überhaupt. Vielleicht sind es nur Anfangswehen, aber da waren 700 Teilnehmende im Seminar - nicht Vorlesung - die alle einen Schein machen mussten. 700 im Audimax. Das heißt, ein ständiges Kommen und Gehen, ein reines Reduzieren aller persönlichen Mitarbeit darauf, dass Du eine Matrikelnummer in irgendeinen Computer eingibst, ob Du da warst oder nicht. Und hinterher einen lächerlichen Fragebogen ausgeteilt bekommst, der so ein ganz kleines bisschen abtestet, ob Du zugehört hast. Das kann alles nicht wirklich sein, aber wie soll ein Dozent sonst einen Schein vergeben können? Und da muss er sich irgend was ausdenken. Also wenn hinterher 700 Fragebögen zusammen kommen, da kannst Du natürlich auch die Fragebögen für Deine beiden Freundinnen mitbeantworten. Dann hast Du eben drei Fragebögen und schreibst drei verschiedene Matrikelnummern drüber und machst die Kreuzchen gleich. Das kann es doch wirklich nicht sein.

S. Thurn

im Verlagsprogramm erhältlich:

Herman Blom:
Der Dozent als Coach

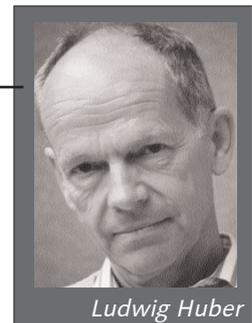
ISBN 3-937026-15-0, Neuwied, 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Bestellung

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

Ludwig Huber

Hochschule und gymnasiale Oberstufe - ein delikates Verhältnis



Ludwig Huber

1. Einleitung: Das Spannungsfeld

Die Beziehung von Schule und Hochschule, Thema dieses Heftes, spitzt sich zu in der gymnasialen Oberstufe. Deren Verhältnis zur Hochschule ist durchaus als „delikat“ zu bezeichnen:

Einerseits wird die gymnasiale Oberstufe von der Hochschule aus als quasi Vorschule in Anspruch genommen und danach beurteilt, wie gut sie diese Funktion aus der Sicht der Hochschule erfüllt. Das ist historisch verständlich, wenn man bedenkt, dass das den speziellen Studien für die Professionen vorausgehende propädeutische allgemeine Studium in den artes liberales, die im Mittelalter und der frühen Neuzeit an den Universitäten selbst angesiedelt waren, in Deutschland und seinen Nachbarländern dem Gymnasium übertragen worden ist (vgl. Schmoldt 1989), anders als z.B. in den USA, in denen das College of liberal arts mit derselben Aufgabe immer noch Teil des Hochschulsystems ist. Und es ist pragmatisch begreiflich, weil die Hochschulen mit den Resultaten der Schulbildung - in Deutschland nach dem Abitur bisher ohne weiteren Filter - unmittelbar konfrontiert sind und - und etwaige Mängel der gymnasialen Oberstufe zurechnen.

Andererseits wird gerade in Deutschland die gymnasiale Oberstufe als krönender Abschluss der Schule gesehen, in dem sich der pädagogische Auftrag des Gymnasiums erfüllt und deren Gestaltung deswegen in erster Linie unter dem Gesichtspunkt betrieben werden muss, was sie als Bildung für das Leben für die Entwicklung der Persönlichkeit leistet, vorrangig vor den Qualifikationsanforderungen nachfolgender Institutionen.

Darin schon zeigt sich das Spannungsfeld, in dem die gymnasiale Oberstufe steht. Es wird noch komplizierter dadurch, dass aus den beiden grundsätzlichen Positionen heraus keineswegs in sich eindeutige Forderungen erhoben werden. Von der ersten, der Hochschuleseite aus, kann der Anspruch unter der Devise „Studierfähigkeit“ lauten, dass die StudienanfängerInnen für das jeweilige Studium so gut wie möglich vorbereitet kommen sollten, also auch schon auf dem hohen Niveau z.B. sprachlicher, historischer oder mathematischer und naturwissenschaftlicher Vorkenntnisse, das die speziellen Studien verlangen. Er kann aber auch unter der Devise „Grundbildung“ darauf zielen, dass sie ein gutes allgemeines Fundament mitbringen, im übrigen aber unverdorben durch „halbe Wissenschaft“ kommen sollten. Klassische Formulierungen dieser Auffassung finden sich bei den Vordenkern einer neuen deutschen Universität Anfang des 19. Jahrhunderts Humboldt (1810=1956, S. 377f., 381f.): „... ist es hauptsächlich Pflicht des Staates, seine

In his article **Higher Education Institute and Upper-Stage Secondary School: A Delicate Relationship**, Ludwig Huber, former scientific head of the experimental Oberstufenkolleg at the University of Bielefeld, addresses the long-running issue of preparedness for higher education, and in light of the (empirically insufficiently confirmed) criticism that schools continuously have to face from higher education, he also considers *What Preparatory Science Courses Must Schools Provide?* He analyzes the task of the grammar school (Gymnasium), the changing goals of upper-stage secondary education, and the reforms that have been introduced (particularly the latest ones). The emerging consequences for both the education process and preparedness for studies raise strong apprehensions, because first-semester students will be objectively less well prepared for their studies than before.

Schulen so anzuordnen, daß sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten. daß nicht sie als Schulen berufen sind, schon den Unterricht der Universitäten zu antizipieren“ Schleiermacher (1808 = 1956, S. 237): „Die Schulen beschäftigen sich nur mit Kenntnissen als solchen; die Einsicht in die Natur der Erkenntnis überhaupt, den wissenschaftlichen Geist, das Vermögen der Erfindung und der eigenen Kombination suchen sie nur vorbereitend anzuregen, ausgebildet aber wird dies alles nicht in ihnen.“ Der Sache nach dieselbe Position äußert sich vielfach in den einschlägigen Meinungsumfragen unter Hochschullehrenden (vgl. Heldmann 1984, 1998; Konegen-Grenier 2002).

Auf der Seite der Schule wiederum halten die einen dagegen, dass diese „einstige Trennung der Formen der Aneignung in (erst) Lernen und (dann) Studieren ... heute weder theoretisch noch praktisch zu halten“ sei (Hentig 1980, S. 57) und dass eine gemeinsame Wissenschaftspropädeutik für und von beiden Institutionen entwickelt werden müsse; für diese ist Erlernen selbstständigen Arbeitens und Reflexion gerade auch der Methoden der Wissenschaft charakteristisch, dafür wiederum die Möglichkeit zu exemplarischer Vertiefung in ein gewähltes Problem notwendig (vgl. schon Deutscher Ausschuss 1966). Andere fürchten davon eine Zerstörung der reformpädagogisch konzipierten Persönlichkeitsbildung durch „Szientismus“ und setzen gegen „verfrühte Proseminare“ auf „kyklische Grundbildung“ (vgl. exemplarisch W. Flitner 1977 und schon vorher den stark von ihm inspirierten „Tutzingener Maturitätskatalog“ von 1958, in Zimmermann/Hoffmann 1985, S. 220f.).

2. Der Versuch einer Balance

Es ist hier nicht der Platz, diese ungemein aspektreiche und differenzierte Diskussion, die der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (im folgenden: KMK) von 1972 über die „Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe“ (im folgenden: NGO) vorausging oder nachfolgte, nachzuzeichnen. (Sie ist insgesamt unbefriedigend aufgearbeitet; es sei aber wenigstens auf Schindler 1980, Hentig 1980, Zimmermann/Hoffmann 1985, Fuchs 2004 hingewiesen). Auf ihrem Fundament baut die Übereinstimmung auf, die sich unter maßgeblichen Erziehungswissenschaftlern heutzutage wenigstens bezüglich des einen Gesichtspunktes zeigt, dass in der Oberstufe an die Stelle der bloßen wie wissenschaftlich auch immer fundierten „Kunde“ die „Wissenschaftspropädeutik“ zu treten habe: ... „Lernende so in die wissenschaftlichen Aussagesysteme einzuführen, dass sie den Blickwechsel und die Konstruktionen kennen lernen, die für die Entstehung dieser Satzsysteme konstitutiv waren und die es zu erinnern gilt, um sachkundig mit den Errungenschaften neuzeitlicher Wissenschaft und Technik umgehen zu können“ (Benner 2002, S. 75). Dies ist eine Propädeutik für wissenschaftliches Arbeiten (wie es nicht nur in der Hochschule gefordert ist) und für den Rollenwechsel zwischen Laien und Experten, mithin Vorbereitung „auf eine in den Wissenschaften begründete demokratisch verfasste Zivilgesellschaft“. Sie zielt nicht mehr auf die „Einheit einer (höheren) Bildung“ wie bei W. Flitner, sondern „auf Offenheit und Unbestimmtheit und auf den Umgang mit Unsicherheit im Lebenslauf“; sie ist zwar auch Studien- und Berufsorientierung, vor allem aber Ermöglichung „reflektierter Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation“ (Tenorth 2000, S. 47).

Solche Wissenschaftspropädeutik ist nicht nur mit „Grundbildung“ zu erreichen, aber selbstverständlich auch nicht ohne sie (vgl. Huber 2000), und die Frage nach dem Verhältnis zwischen beidem bleibt ein Thema für nicht endende Kontroversen. Der „Bonner Vereinbarung“ der KMK (1972) zur NGO kann immerhin rückblickend bescheinigt werden, dass sie den Versuch zu einer Balance unternahm. Obwohl an ihr schon im nächsten Jahr und dann immer wieder und folgenreich von denen gezerrt worden ist, die eine andere Gewichtung wollten, hat doch noch 25 Jahre später eine Expertenkommission zwar in einigen Hinsichten Korrekturen an diesem Konzept gefordert, aber als dessen Grundzüge ausdrücklich bestätigt:

- die Trias der Ziele: vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit,
- die Organisationsprinzipien: die Differenzierung von Grund- und Leistungskursen, die Gleichwertigkeit der Fächer und ihre Zuordnung zu Aufgabenfeldern, die Balance von verbindlicher Grundbildung und individueller Schwerpunktwahl,
- die Kombination von kumulativer und punktueller Prüfung durch das Punktesystem,
- die grundsätzliche Flexibilität für die Aufnahme neuer Fächer und Themen (Expertenkommission 1995).

Tatsächlich hat die KMK seinerzeit sich an dieser Beurteilung orientiert und, zwar mit noch einmal ein paar Verschiebungen (dazu s.u.) im Grundsatz an diesem Balanceversuch festgehalten. Das war 1995 - inzwischen „Geschichte“.

3. Gewichtsverlagerung 2006 - Aufhebung der Balance

Im Sommer 2006 hat die KMK dieses Modell nach, wie geschildert, schon längerer Schwächung zu Grabe getragen; die Beerdigung fand in aller Stille statt. Gerade deswegen soll, was da geschehen ist, hier noch einmal publik und bewusst gemacht werden. Denn bei der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ vom 2.6.2006 (KMK 2006) handelt es sich um nicht weniger als eine Wiederbelebung wesentlicher Strukturen von vor 1972 ohne jede Phantasie darüber, ob und welche womöglich ganz anderen Anforderungen, aber auch Möglichkeiten die Zukunft mit sich bringen könnte.

Was sind die wesentlichen neuen Bestimmungen und ihre Folgen?

3.1

Die Differenz zwischen Leistungskursen (ursprünglich mit 6, später immerhin noch mit 5 Wochenstunden ausgestattet) und Grundkursen (in der Regel mit 3 Wochenstunden unterrichtet) wird aufgehoben. Stattdessen wird zwischen Unterricht mit „erhöhtem“ und „grundlegendem Anforderungsniveau“ (4 bzw. 2 Wochenstunden) unterschieden.

Implikationen: Die Differenz zwischen den beiden Kursarten wird deutlich verringert. Im Modell der NGO war eine Dialektik ihrer Funktionen angelegt: die (zwei) Leistungskurse, die jede/r wählen konnte, sollten eine individuelle Schwerpunktbildung nach Interesse und die Erfahrung in die Tiefe gehender, vielleicht gar Spezialisierung zu nennen, Arbeit in einem Fachgebiet ermöglichen, die Grundkurse hingegen eine breite Orientierung in den Aufgabenfeldern vermitteln (vgl. Huber 2000). Wie oft, auch von der Expertenkommission (1995, S. 133ff.) kritisiert, ist diese Dialektik in der Implementation der NGO nicht befriedigend ausgearbeitet worden, weil die Grundkurse wohl meist nur quantitativ von den Leistungskursen abgesetzt waren; jetzt aber wird die Bedingung der Möglichkeit eines solchen komplementären Verhältnisses abgeschafft und haben beide Kursarten zu wenige Stunden, um das Ihre vernünftig leisten zu können: der Breite wird Vorrang vor der Vertiefung gegeben.

3.2

„Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik.“ Diese „werden mindestens dreistündig unterrichtet.“ (KMK 2006, Textziffer 2.1, 3.2) und müssen in der Qualifikationsphase (2. und 3. Jahr der Oberstufe) durchgehend belegt werden. Zwei dieser Fächer müssen auch als Prüfungsfächer für das Abitur gewählt werden. Mindestens eines von ihnen muss als Vertiefungsfach, also in Kursen von „erhöhtem Anspruchsniveau“, durchgehend belegt und auch für die schriftliche Abiturprüfung gewählt werden.

Implikationen: Damit sind, ohne das Wort, diese drei wieder als „Hauptfächer“ eingeführt, alle anderen zu Nebenfächern degradiert. Aus der unbezweifelbaren Feststellung, dass sich in der Forderung nach hinreichender Kompetenz in diesen drei „Sprachen“, der hiesigen Verkehrssprache, der internationalen Wissenschaftssprache Englisch und der

Mathematisierung alle Konzepte von allgemeiner Studierfähigkeit treffen (aber nicht erfüllen!) und diese insofern „basal“ sind (vgl. Huber 1994), folgt logisch an sich nur, dass sie eben als Sprachen in allen Fächern bewusst geübt, notfalls auch gesondert trainiert werden. Stattdessen werden von der KMK die gleichnamigen Schulfächer zu Hürden aufgebaut, an denen sich Curricula und Schulerfolg entscheiden. Der Gedanke, dass für das Hauptziel Wissenschaftspropädeutik (dazu s.u.) alle Fächer gleich funktional und darum gleich berechtigt sind, ist aufgegeben.

3.3

Bei der Nennung der Fächer, die zu den drei „Aufgabenfeldern“ (sprachlich-literarisch-künstlerisch, gesellschaftswissenschaftlich, mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch; diese Einteilung wird beibehalten) gehören, bleibt die Vereinbarung relativ „locker“ und räumt den Ländern die Zulassung weiterer ein (Textziffer 4.2). Aber wenn es zu den Belegpflichten in der Qualifikationsphase kommt, wird sie „knallhart“: über die schon genannten Festlegungen zugunsten Deutsch, gewählter/fortgeführter Fremdsprache und Mathematik hinaus wird verlangt: ein literarisches oder künstlerisches Fach mit 2 Semestern, Geschichte oder ein anderes gesellschaftswissenschaftliches Fach mit festen Anteilen von Geschichte mit 4 Semestern, eine Naturwissenschaft mit 4 oder zwei Naturwissenschaften mit je 2 Semestern, mindestens 2 Fremdsprachen; insgesamt mindestens 2 Vertiefungsfächer, wenn und wo sie noch fünfständig unterrichtet werden, 3 Vertiefungsfächer, wenn nur vierstündige Kurse angeboten werden. Hinzu kommen noch die Vorschriften für die Zusammensetzung der Abiturprüfung: 5, ggf. auch 4 Prüfungsfächer; darunter muss mindestens ein Fach aus jedem Aufgabenfeld vertreten sein, müssen mindestens 2 Vertiefungsfächer gewählt werden (und diese auf jeden Fall auch in der schriftlichen Prüfung), mindestens 2 aus den drei Hauptfächern geprüft werden (s.o.), und zugelassen sind nur solche Fächer, für die ein genehmigter Lehrplan und die entsprechenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) der KMK vorliegen.

Implikationen: Nimmt man alle diese Bestimmungen zusammen und rechnet man die Kalküle nach, die Schüler/innen, anstellen müssen, dann erkennt man: Die prinzipiell proklamierten Wahlmöglichkeiten sind in Wahrheit auf wenige Pflichtwahlen (z.B. innerhalb der Fremdsprachen; innerhalb der Naturwissenschaften, zwischen Religion oder Philosophie, oder, absurderweise alternativ, zwischen Kunst, Literatur und Musik) beschränkt - vorausgesetzt, dass die Schule groß genug ist, Alternativen überhaupt anzubieten, was sehr häufig nicht der Fall ist. Angesichts dessen, was bezüglich Belegung und Abiturprüfung in den Hauptfächern in jedem Fall verlangt wird, verhalten sich Schüler/innen unökonomisch, wenn sie sie nicht gleich auch noch als ihre Vertiefungsfächer wählen - eine weitere Einschränkung gegenüber Schwerpunkten nach Interesse. Durch die Privilegierung von Geschichte unter den Belegungsvorschriften haben andere sozialwissenschaftliche Fächer fast keine Chance, durch die Vorrangstellung von Mathematik auch in der Abiturprüfung wird eine Naturwissenschaft dort praktisch kaum mehr vorkommen - ganz im Gegensatz zu der allseits betonten Notwendigkeit, Naturwissenschaften mehr zu fördern. Für Innovationen, für neue Fächer, die auf neue Anforderungen antworten

könnten, wie z.B. Gesundheits- oder Umwelt- oder Medienwissenschaften ist erst recht kein Raum. Von Substitutionsmöglichkeiten (z.B. bilingualer Sachunterricht statt Englischkurs) oder von Förderkursen (bei individuell ungünstigen Voraussetzungen) ist nicht mehr die Rede ... usw. usf.

3.4

Einer der wenigen Auslässe für ein ausgeprägtes individuelles Interesse bietet scheinbar die folgende Bestimmung: „Die Länder können vorsehen, dass Schülerinnen und Schüler wahlweise eine besondere Lernleistung ... einbringen können. Besondere Lernleistungen können z.B. sein: ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderter Wettbewerb, eine Jahres- oder Seminararbeit, die Ergebnisse eines umfassenden, auch fachübergreifenden Projektes oder Praktikums in Bereichen“ (Textziffer 7.6). Aber es gelten besondere Auflagen: Sie müssen „schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können“, dürfen aber keine „wesentlichen Bestandteile“ enthalten, die schon „anderweitig im Rahmen der Schule angerechnet wurden“, ... sind „schriftlich zu dokumentieren“ und in einem Kolloquium vorzustellen und zu erläutern. „Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, ist die Bewertung der individuellen Schülerleistung erforderlich“ (ebd.). Die besondere Lernleistung kann eines der drei Aufgabenfelder ersetzen - im Abitur aber nur auf dem „grundlegenden Anforderungsniveau“ (Textziffer 9.4.3).

Diese Möglichkeit, seit 1995 von der KMK eingeräumt, ist an sich sehr zu begrüßen. Aber in den Klauseln riecht man förmlich, wie die Sorge, hier könnte etwas Unordentliches entstehen, den Wunsch, außerordentliches Lernen zu fördern, überwältigt. Im übrigen hat die Vorschrift Voraussetzungen, die sie selbst nicht mitliefert: Die besondere Lernleistung fordert eine intensive individuelle Betreuung durch eine Lehrkraft, die in den Deputatsrechnungen der Schulen gar nicht extra vorgesehen ist, und hohe Risikofreudigkeit von den betreffenden Schüler/innen, für die bei etwaigem Misslingen empfindliche Beeinträchtigungen ihres Notenspiegels drohen. Bisher ist sie daher, soweit bekannt, nur in sehr geringem Maße wahrgenommen worden.

3.5

Deutlich häufiger als die vorangehenden Fassungen der Vereinbarung weist die jüngste von 2006 Entscheidungsfreiräume für die Länder aus. Gegenüber den früheren engen Fixierungen haben Befürworter von weitergehenden Reformen und innovativen Modellversuchungen großzügige Experimentierklauseln gefordert - vergeblich. Beobachtend, wie die jetzt eingeräumten Gestaltungsmöglichkeiten von den Ländern tatsächlich genutzt werden, müssen Reformorientierte fürchten, dass sie umgekehrt als Freiräume für noch konservativere Rückentwicklungen begriffen werden oder gar als nachträgliche Legitimierungen solcher Restaurationen wie derjenigen in Baden-Württemberg gedacht waren, der nun viele Länder folgen. Das kann hier nicht für alle 16 dargestellt werden, sondern nur an zwei Beispielen: Baden-Württemberg hat schon seit 2000, also vor der neuen Fassung, die ältere gewissermaßen strapazierend, eine Reform der Oberstufe eingeführt, die besser als Restauration der Gymnasialtypen aus der Epoche vor 1972 bezeichnet würde: Der Raum für individuelle Wahlen der Schüler/innen reduziert sich, abgesehen von der Wahl eines

„Neigungsfaches“, auf die frühe Entscheidung für ein „Profil“ (klarer gesagt: einen Gymnasialzweig); damit sind sieben für alle Schüler eines Typs verbindliche Fächer festgelegt, fünf müssen nach Regeln vergleichbar denen der KMK (s.o.) im Abitur - in Baden-Württemberg von jeher: Zentralabitur - geprüft werden. Das Spektrum der Fähigkeiten und Leistungsbereiche, von denen das erfolgreiche Bestehen abhängt, verengt sich (wieder) auf die traditionellen gymnasialen Fächer. Die Einebnung der Differenz von Leistungs- und Grundkursen wurde zum Vorbild der neuen KMK-Regelungen. Eine Innovation stellen lediglich die „Seminarurse“ dar, in denen die Schülerinnen und Schüler ein individuelles themenorientiertes und deswegen evtl. auch fächerübergreifendes Vorhaben bearbeiten können. Ob durch sie aber die geschilderten Beschränkungen ausgeglichen, ob sie überhaupt entsprechend genutzt werden, steht noch dahin.

In Nordrhein-Westfalen lehnt sich mit ihrem Schulgesetz von 2006 die nun auch hier CDU-geführte Landesregierung eng an dieses Muster an: „Die individuelle Schwerpunktsetzung erfolgt über ein vierstündiges ‚Profilmfach‘ (Fremdsprache oder Naturwissenschaft) und ein vierstündiges ‚Neigungsfach‘ (sonstige Fächer). Eins dieser Fächer ist 4. schriftliches Prüfungsfach“ (neben Deutsch, Mathematik und fortgeführter Fremdsprache). „Im Interesse einer breiteren Berücksichtigung der Fachbereiche“ erstreckt sich die Abiturprüfung auf fünf statt vier Fächer; Das fünfte, mündlich geprüfte, Fach kann dann aus den 2- oder 3-stündig unterrichteten Fächern - die Unterscheidung von Leistungs- und Grundkursen wird auch hier aufgehoben - gewählt werden usw. Auch der Rahmen wird dem Vorbild angepasst: Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium auf acht Jahre; Zentralabitur (vornehm „landeseinheitliche Aufgaben“ genannt) (Schulgesetz § 18). Zur Begründung heißt es lediglich: „Die gymnasiale Oberstufe soll grundlegend reformiert werden, um ihre allgemein bildende Funktion zu stärken und die Studierfähigkeit der Abiturienten zu verbessern ...“ (Schulministerium 2006, zu § 18).

4. Zur Einordnung und Bewertung

4.1. Ohne Begründung und Diskussion...

Obwohl es sich um, wie gezeigt, einschneidende Veränderungen handelt, die geradezu auf einen Richtungswechsel hinauslaufen, sind sie fast ohne explizite, geschweige denn ausführliche Begründung und ohne öffentliche Diskussion vollzogen worden. Der vorangehenden eingreifenden Revision in der Vereinbarung der KMK von 1995 war eine längere, auch öffentliche Diskussion unter den Stichworten Studierfähigkeit oder Maturitätskatalog vorangegangen. Und die KMK hatte zuvor eine hochqualifizierte Expertenkommission aus Wissenschaft und Verwaltung berufen, die eine Reihe von Anhörungen von Repräsentanten der Praxis und der Wissenschaft durchführte; deren Bericht geriet zu einer der wichtigsten der (allerdings nicht zahlreichen) Schriften über die Oberstufe aus den letzten 25 Jahren und wurde in der KMK-Vereinbarung stark berücksichtigt.

Die Vereinbarung von 2006 ist nur innerhalb der Ausschüsse der KMK vorbereitet worden; die mitgeteilten Gründe sind nur allzu karg; die Öffentlichkeit wurde nicht informiert geschweige denn zur Beteiligung aufgerufen; auch die interessierten Verbände bekamen die Entwürfe nur

dank Indiskretionen zu sehen. Entsprechend gering war das Echo, etwa in den Medien. Auch die Lehrer- und Fachverbände haben kaum reagiert, geschweige denn laut protestiert. Warum das so verlief, lässt sich nur vermuten: Eine Ursache könnte sein, dass die neuen Akzente derartig genau den Losungen des Zeitgeists entsprechen - Allgemeinbildung! Grundlagen! Kerncurriculum! Standards! Vergleichende Leistungsmessung! - dass sie schon den Autoren als Selbstläufer erschienen. Eine andere wäre, dass Politik und Öffentlichkeit, soweit überhaupt noch bildungspolitisch interessiert, in der Nach-PISA-Zeit mit anderen Sorgen vordringlich beschäftigt waren.

4.2 Ungewisse empirische Grundlagen

Auf Vermutungen angewiesen ist man - auf allen Seiten - leider auch bei den Auswirkungen, die der alten oder der neuen Ordnung der gymnasiale Oberstufe zuzuschreiben wären, mit denen man in einem Disput über Pro und Contra derselben notwendig operiert. Die KMK benennt solche nicht; einzelne Ministerinnen, z.B. Frau Schavan seinerzeit in Baden-Württemberg (s.o. Anm. 1), berufen sich, vage, auf z.B. „die“ Klagen „der“ Hochschulvertreter über mangelnde Allgemeinbildung und zu große Spezialisierung der Studierenden durch die NGO, ohne die Quellen zu nennen oder zu gewichten. Schon vor einem Jahrzehnt befand die Expertenkommission (1995, S. 23ff.), dass die empirische Grundlegung für derartige Klagen äußerst dürftig seien. Zuzugeben und in Rechnung zu stellen ist, dass eine empirische Fundierung von Aussagen über die notwendig hochkomplexen Wirkungsverhältnisse zwischen in sich so vielschichtigen Größen wie einem ganzen Schulsystem hier und längerfristigen Bildungs- bzw. Berufsverläufen da äußerst schwierig ist; darunter leiden Befürworter wie Kritiker. So können zwar günstigenfalls einige Aussagen über z.B. äußere Studienverlaufsdaten oder über subjektive Einschätzungen der Vorbereitung des Studiums durch die Schule seitens der Studierenden selbst oder ihrer Hochschullehrer empirisch belegt werden (wie z.B. in den HIS-Untersuchungen von Lewin u.a. 2000). Aber diese im übrigen partikularen Beobachtungen oder damit verbundene Behauptungen über generelle Verschlechterungen der Vorbildung der Studienanfänger/innen pauschal auf die Einführung der NGO zurückzuführen ist verwegen: zu viele andere Faktoren in der Entwicklung der Gesellschaft und des Bildungswesens müssen berücksichtigt werden. Insofern kann auch der nachfolgende Kommentar nur mit Plausibilitäten, nicht mit gesicherter Empirie argumentieren.

4.3 Kritik der veränderten Unterrichtsstruktur

Deutlich erkennbar ist zumindest ein Motiv: In der Nivellierung der Differenz von Leistungs- und Grundkursen sowie in der Ausweitung der Vorschriften für Belegung und die Einbringung von Fächern in die Abschlussprüfung manifestiert sich eine Haltung gegen (das Zuviel an) Spezialisierung und für die endgültige Wiedereinführung eines Kanons verbindlicher bzw. privilegierter Fächer, wie sie von Frau Schavan auch artikuliert worden ist (s.o. Anm. 1). Wenn aber gleichzeitig als Ziel genannt wird, „vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ zu vermitteln (KMK 2006, Textziffer 2) bzw. die „allgemein bildende Funktion zu stärken und die Studierfähigkeit der Abiturienten zu verbessern...“

(Schulministerium NRW 2006, zu § 18; NB: hier wird Wissenschaftspropädeutik nicht einmal mehr erwähnt): wie verhält sich jenes zu diesem?

Soweit die Revision als Beitrag zur Verbesserung der allgemeinen Studierfähigkeit gemeint ist, kann man nur schließen, dass als das daran Fehlende vor allem der Mangel an Allgemeinwissen oder sog. Grundbildung aufgefasst und damit allerdings das Problem der Studierfähigkeit zu eng definiert wird. Schwierigkeiten macht es hier, dass die Begriffe „Grundbildung“ und „Allgemeinbildung“ oft wahllos gebraucht, gegeneinander getauscht oder gar addiert werden (sogar im Bericht der Expertenkommission 1995: vgl. S. 49f., 55 mit A. 74, 77). „Grund“bildung lässt - anders als „Allgemein“bildung, bei der man eher an formale Fähigkeiten denkt - assoziieren, dass es um inhaltliche Grundlagen geht. Das ist wohl zumeist auch beabsichtigt. Aber was sind die Grundlagen einer allgemeinen Studierfähigkeit, die also für alle Studiengänge gebraucht werden? Wenn man als Voraussetzung erfolgreichen Lernens in ihnen das Vorliegen jeweils „bereichsspezifischer Strukturkenntnisse“ auffasst, gilt: Entweder sind es sehr viel mehr Fachgebiete, als in dem jetzt reetablierten gymnasialen Kanon enthalten sind: denn wo werden darin grundlegende Begriffe und Methoden z.B. für die Rechts- oder Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaft hinreichend berücksichtigt? Wenn die Ansichten von Hochschullehrer/innen der verschiedenen Fächer, was Abiturienten inhaltlich schon wissen müssten, um alles gleichermaßen studieren zu können, addiert werden, ergeben sich unerfüllbare Forderungsmengen - während die Studierenden selbst fachliche Defizite unter den Mängeln ihrer schulischen Studienvorbereitung am seltensten nennen. Oder es sind sehr viel weniger: nämlich die „basalen Fähigkeiten“ (vgl. Huber 1994), die plausiblerweise für die Teilhabe an der wissenschaftlichen Arbeit und Kommunikation in allen Studienfächern bzw. Disziplinen vorausgesetzt und gefordert werden. Die Studierenden selbst nennen diese „Sprachen“ unter ihren Defiziten im basalen Bereich auch, allerdings erst nach praktischen Computerkenntnissen und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Lewin u.a. 2000; Thillo 1998). Diese letztere Komponente der allgemeinen Studierfähigkeit findet sich in der Umgestaltung der Oberstufe schon 1995 und jetzt erst recht berücksichtigt - allerdings im Übermaß. Denn es ist zwar richtig, dass die genannten basalen Fähigkeiten herkömmlicherweise in den gleichnamigen Schulfächern besonders vermittelt werden sollen oder können. Theoretisch denkbar und praktisch auch schon erprobt ist aber durchaus, dass die basalen Fähigkeiten auch an denen anderer Fächer und im fächerübergreifenden Unterricht weiterentwickelt und geübt werden könnten - und das wäre eine Lernsituation, die den späteren Verwendungssituationen im Studium wesentlich näher käme, also auch den Transfer besser vorbereiten würde. Die Hochstufung dieser drei Fächer zu alles entscheidenden Hauptfächern könnte also vermieden, das Spektrum der Kurse aber müsste um dafür geeignete „Substitutionskurse“ wieder ergänzt werden (die in der Vereinbarung von 1995 vorgesehen waren).

Aber wie bemerkt: Gegenüber einem angemessenen komplexen Begriff von Studierfähigkeit ist dies ein allzu enger Ausschnitt. Denn dazu gehören noch allgemeine Fähigkeiten

(heute oft Schlüsselqualifikationen genannt), die über die Höhen und Tiefen des Studiums hinweg für dessen Bestehen bis zum Abschluss noch wichtiger sind, von der Fähigkeit, selbstständig zu denken, zu lernen und seine Arbeit zu organisieren, zu kommunizieren und zu kooperieren auch über Unterschiede hinweg bis zu Ambiguitätstoleranz, Reflexivität und Verantwortungsbereitschaft (vgl. Huber 1994). Was aber wird die Unterrichtsstruktur in diesen anderen Hinsichten bewirken? Die Wahl zwischen mehreren Alternativen vor sich zu haben, sich über diese und ihre Implikationen und Konsequenzen zu orientieren und über die eigenen Motive klar zu werden, eine Entscheidung mit Gründen zu treffen, die Folgen der Wahl zu erfahren und die Verantwortung bei sich selbst zu sehen und zu übernehmen sowie das Ganze zu reflektieren - diese für die Entwicklung von Interesse, Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit so wichtige Erfahrung können die Schüler/innen der veränderten Oberstufe auf der Ebene der Richtungs-, Fach- und Kurswahl praktisch nur noch mit der Wahl des Profils und eines Neigungsfaches machen; von da an liegt ihr Pensum im übrigen fest. Und das ist eine einmalige Entscheidung an einem insofern für das Lernen solcher Prozesse ungeeigneten Objekt, als sie sehr früh erfolgen muss, so gleich sehr komplex ist, die Folgen weitreichend und für die Schüler/innen noch kaum überschaubar sind und eine Revisionsmöglichkeit kaum gegeben ist. Die ursprüngliche Idee der NGO von 1972, über die Jahre hinweg ohnehin schon abgeschwächt, war hingegen, eine größere Zahl von Kurswahlen zu ermöglichen und mehrere Zeitpunkte für deren Überprüfung und ggf. Revision vorzusehen. Die Maxime war und sollte eigentlich bleiben: Interesse sollte auf Probe formuliert und die Probe darauf mit noch, in der Schule, begrenztem Risiko gemacht werden können. Natürlich könnten Schüler/innen, wenn sie ihren Interessen folgen dürfen, zu ungewöhnlichen Fachkombinationen kommen, die nicht den traditionellen Vorstellungen über Kanon und Zusammenhang der Fächer entsprechen. Aber in einer Zeit, in der die Berufsbilder so vielfältig geworden, so in Fluss geraten sind und auch Studiengänge mit immer „bunteren“ Fachkombinationen angeboten werden (man betrachte bes. die Master-Programme), sollte Schule sich gegen „abweichende“ Fachwahlen und -kombinationen nicht stellen (solange die basalen Fähigkeiten gesichert sind, s.o.). Materielle Voraussetzung ist allerdings, dass die Oberstufe groß genug ist, um ein breites Spektrum von Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten überhaupt anbieten zu können. Daraus ergibt sich notfalls eine Präferenz für ihre Zusammenlegung zu Oberstufenzentren oder die Organisation von Kollegs unter Einbeziehung der Berufskollegs (vgl. das schwedische System). Faktisch ist allerdings die entgegengesetzte Tendenz zu beobachten: die Mindestteilnehmerzahl (Frequenz) von Kursen zu erhöhen, so dass kleine, d.h. weniger angewählte, noch seltener durchgeführt werden können, und lieber ein beschränktes Spektrum von konventionellen Fächern ohne Wahlmöglichkeiten zu akzeptieren als die Langform des bis zum Abitur durchgehenden Gymnasiums aufzugeben.

Gegen diese Argumentation könnte nun eingewandt werden, dass sie die Bedeutung der Unterrichtsstruktur überschätze: die Struktur determiniere nicht so viel wie behauptet; viel mehr komme es auf die Unterrichtsprozesse und deren Qualität an; innerhalb der Kurse sei der eigentliche

und hinreichende Raum für Entscheidungen über Gegenstände des Lernens und Methoden des Arbeitens. So berechtigt der Einwand sein mag (obwohl es sich niemals um ein Entweder-Oder zwischen diesen Ebenen handeln kann): es ist zu befürchten, dass im Effekt gleich gerichtete Kräfte auch dort bisher bestehende Freiheiten zerstören: hervorgehend aus dem Prüfungssystem.

4.4 Kritik des Kontrollsystems

Richtig ist: wenn und soweit die einzelnen Lehrer/innen die Möglichkeit haben, in von einem Rahmencurriculum nur weit gezogenen Grenzen über Inhalte, Themen, Arbeitsformen und Reihenfolge in ihren Kursen selbst zu bestimmen, können auch Schüler/innen an Auswahl und Gestaltung dessen, was im Unterricht bearbeitet werden soll, beteiligt werden. Solche Entscheidungen zu überlegen und zu treffen ist ja ein wichtiger Teil des Lernens des Lernens und entsprechend ein Beitrag zur Selbstständigkeit (vgl. Huber 2000a). Mit der Einführung des Zentralabiturs wird einer solchen immerhin möglichen Praxis faktisch der Boden entzogen. In den Fächern, die zentrale Prüfungsfächer sein können, wird die Wahl der Unterrichtsthemen schon zwei Jahre vor dem Abitur dominiert durch die Vorgabe aus dem Ministerium, aus welchen Gebieten dann die Prüfungsaufgaben gestellt werden sollen (sog. Sternthemen). Darum wird z.B. im Deutschunterricht in NRW zur Zeit landauf-landab „Emilia Galotti“ gelesen: ein ja denkbares Interesse von Lehrer/innen oder Schüler/innen, lieber ein anderes Drama von Lessing oder gar einem anderen vergleichbaren Autor zu behandeln, hat keine Chance. Zwar wird behauptet, dass durch diese Vorgaben keineswegs der Unterricht zur Gänze festgelegt, viel mehr noch genügend Raum für andere, freier zu wählende Themen bleibe; Beobachtungen und Berichte zeigen aber, dass die Lehrenden verständlicherweise von sich aus oder unter dem Druck der Schüler/innen oder spätestens von deren Eltern den markierten Gegenstand „rauf und runter“ deklinieren, von allen erdenklichen Seiten behandeln, um nur ja nichts an Prüfungsvorbereitung zu versäumen. Das persönliche intrinsische Interesse ist also irrelevant - fatal für Begeisterung als Wirkungskraft des Lehrenden und Identifikationsmöglichkeit des Lernenden.

Der Prüfungsfaktor kontrolliert darüberhinaus auch die Arbeitsansätze und -formen und damit das wissenschaftspropädeutische Potential. Nicht das geringste Problem der zentralen bzw. landeseinheitlichen Prüfungen ist ja, dass in ihnen, jedenfalls bisher, nur ein dürftiges Spektrum von Prüfungsformen eingesetzt werden kann: schriftliche Tests, Klausuren oder Essays, die selbst bei methodischer Raffinesse nur ein eingeschränktes Spektrum kognitiver Kompetenz erfassen können. Alle Formen mündlicher oder gar anderer performatorischer Leistungen, in denen sich methodische, organisatorische, soziale oder ästhetische Kompetenz zeigen könnte, sind ausgeschlossen. Da aber das Gewicht gerade der zentralen Prüfungen so hoch angesetzt ist (Hauptfächer!), bedeutet dies, dass sich auch der Unterricht vor allem auf die Bewältigung der in ihnen geforderten Aufgabenformen ausrichtet: wissenschafts- und studienpropädeutisch betrachtet ein schwerer Verlust. Das beschränkt nicht nur die Methodenwahl, sondern wirkt bis in die Wissenschaftsauffassung hinein: in den Vorgaben z.B. für die zentralen Prüfungen in Geschichte in NRW setzt

sich ein geradezu positivistisches Verständnis von Geschichtswissenschaft durch. Die Abkehr von der Wissenschaftspropädeutik wird sich also auch in der Prüfungs- und folglich Unterrichtsdurchführung vollziehen.

4.5 Zum Verhältnis der veränderten Oberstufe zum Studium

Wer auf die klare Arbeitsteilung zwischen Schule und Universität zurückkommen möchte, wie sie z.B. von Humboldt formuliert wurde (s.o.), könnte sich bestätigt finden: In der - keineswegs gesicherten - Erwartung, dass die Hochschule ihren Part, das Forschende Lernen, spielt, soll sich Schule (wieder) auf die Vermittlung eines Kanons gesicherter Kenntnisse konzentrieren. Wer auf der anderen Seite im sog. Bologna-Modell gestufter Studiengänge vor allem die stärkere „Verschulung“ besonders des Bachelor-Studiums sieht, könnte befriedigt oder zynisch feststellen, dass die Schule ihre Vorbereitung auf das Studium wie es jetzt wird verbessert, indem sie auch ihrerseits sich (wieder) „verschult“, das Lernen noch mehr reglementiert. In meinen Augen entwickelt sich so oder so eine unheilige Allianz. Die Schüler/innen, die durch die Lernorganisation der veränderten Oberstufe gegangen sind und sich an deren umfassende Regulierung gewöhnen mussten, werden die Haltung aktiven, interessierten Lernens nicht entwickelt haben, die sie die Freiheitsräume zur eigenständigen Gestaltung ihres Studiums finden ließe, die objektiv betrachtet darin durchaus vorhanden sind, und in deren ambivalenten Zügen nur wiederum die regulierenden wahrnehmen.

Hintergrund dieser Kritik ist eine Annahme, dass der Entwicklung von Interesse eine überragende Bedeutung für Studienverlauf und -erfolg zukommt, mithin Interesse als besondere Komponente der Studierfähigkeit betrachtet werden muss, die evtl. Schwächen in anderen Hinsichten kompensiert. Die Begründung der Annahme würde einen eigenen Aufsatz fordern; hier nur in aller Kürze ein paar Hinweise. Aus der Analyse erfolgreicher Berufskarrieren weiß man: Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gelingt Personen, die in der Lage sind, sich klare Ziele zu definieren (Selektion), also ihre Interessen zu formulieren, diese mit hohem Einsatz eigener Ressourcen zu verfolgen (Optimierung) und beim Auftreten von Schwierigkeiten oder Verlusten Mittel bzw. Hilfen aktivieren können, die ihnen dennoch die Zielerreichung ermöglichen (Kompensation): sog. SOK-Modell (vgl. Köller 2004, S. 187, 194). Es wäre also gut, die SchülerInnen könnten möglichst früh, jedenfalls in der Oberstufe, so wie vom SOK-Modell postuliert verfahren anstatt durch institutionelle Restriktionen der Schule daran gehindert zu werden. Die Schüler/innen der NGO geben, wenn befragt, überwiegend „Interesse“ (am Fach) als oberstes Motiv für die Wahl von individuellen Schwerpunkten an, beklagen, wenn die Vorschriften bzw. vor allem das faktische Angebot die Wahl stark einschränken und möchten sich stärker auf bestimmte Fächer konzentrieren können - ohne deswegen auf die allgemeine Hochschulreife zu verzichten bzw. sich dafür schlechter ausgerüstet zu fühlen (vgl. Roeder/Gruehn 1996; Abel 2001, bes. Tab. 14).

Dasselbe sagen Studierende über ihre Studienmotivation und Fachwahl. Als Element des involvement ist Interesse in amerikanischen Studienverlaufsuntersuchungen mit erfasst; involvement hilft stark zur Bewältigung von Belastungen, zum Ausgleich von Defiziten und zur Persistenz im Studium.

Studienabbruchsuntersuchungen verweisen nicht primär auf fehlendes Fachwissen oder fachliche Überforderung, sondern auf Distanz zum Fach als Hauptursache.

Wie in einer Welt der Informationsüberflutung und Wissensexplosion Interesse und Anstrengungsbereitschaft für bestimmte Fragen entwickelt werden kann, diese Frage scheint im Hinblick auf Nachhaltigkeit des Lernens und Studierens für die Gestaltung von Oberstufe und Studiengang wichtiger als Kanonbildungen oder künstliche Funktionsdifferenzierungen. Die Restauration der gymnasialen Oberstufe bleibt die Antwort auf diese und viele andere Fragen schuldig.

Literaturverzeichnis

- Abel, J. (2001): Motive für Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und Studienfachwahlen. Münster: Inst. f. sozialwiss. Forschung 2001 (Sozialwiss. Forschungsdokumentation; 13).
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 1, S. 68-90.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule. In: ders.: Empfehlungen und Gutachten 1953-1965 (Gesamtausgabe). Stuttgart, S. 527-735.
- Expertenkommission (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Expertenkommission. Bonn.
- Flitner, W. (1977): Verwissenschaftlichung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 23, S. 947-955.
- Fuchs, H.-W. (2004): Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums und die Rolle der Kultusministerkonferenz. Frankfurt/M.
- Heldmann, W. (1984): Studierfähigkeit. Göttingen.
- Heldmann, W. (Hg.) (1998): Studieren heute. Erwartungen der einzelnen Studienfächer an ihre Studienanfänger. Bad Honnef (2. völlig neu bearb. Aufl.).
- Hentig, H.v. (1980): Die Krise des Abiturs - und eine Alternative. Stuttgart.
- Huber, L. (1994): Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über Hochschulreife und die Ziele der Oberstufe. In: Die Deutsche Schule, S. 12-26.
- Huber, L. (2000): Wissenschaftspropädeutik, allgemeine Studierfähigkeit und ihre unterrichtliche Umsetzung in Grundkursen. In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.): Bildung braucht guten Grund. Beiträge zur Reform der Grundkurse. Wiesbaden, S. 17-46.
- Huber, L. (2000a): Selbstständiges Lernen als Weg und Ziel. In: Huber, L./ Schäfer-Koch, K.: Förderung des selbstständigen Lernens auf der gymnasialen Oberstufe. Reihe Curriculum, hg. vom LSW, Bönen, S. 9-37.
- Humboldt, W. v. (1956): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Anrich, E. (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt, S. 375-386.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister) (1972): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Bonn (u.a. in Zimmermann/Hoffmann 1985, S. 189-198).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister) (2006): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7. 1972 i.d.F. vom 2.6.2006. Bonn (Typoskr.).
- Köller, O. (2004): Schulische Leistungen am Ende der gymnasialen Oberstufe: Wichtige Ressourcen für den Übergang ins Studium und eine erfolgreiche Berufskarriere? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, H. 3. Beiheft, S. 85-199.
- Konegen-Grenier, Chr. (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln:(Kölner Texte & Thesen; S. 61).
- Lewein, K./Heublein, U./Sommer, D. (2000): Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang Hannover, HIS (HIS-Kurzinformationen A 7/2000).
- Roeder, P.M./Gruehn, S. (1996): Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42, H. 4, S. 497-518.
- Schillo, Th. (1998): Was bleibt vom Abitur? Ergebnisse einer Studie an bayerischen Studierenden (Zusammenfassung einer Diplom-Arbeit) LMU München.
- Schindler, I. (1980): Die gymnasiale Oberstufe - Wandel einer Reform. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 26, H. 2, S. 161-191.
- Schleiermacher, F. (1956): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). In: Anrich, E. (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt, S. 219-308.
- Schmoldt, B. (1989): Zur Geschichte des Gymnasiums. Ein Überblick. Baltmannsweiler.
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2006): Synopse des Schulgesetzes. http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Synopse/index.html (eingesehen 13.12.06).
- Tenorth, H.-E. (2000): Propädeutik und Reflexion - Funktion und Lernorganisation der Oberstufe. Pädagogik Jg. 52, H. 12, S. 46-49
- Zimmermann, W./Hoffmann, J.(Hg.) (1985): Die gymnasiale Oberstufe. Grundzüge - Reformkonzepte - Problemfelder. Stuttgart.

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

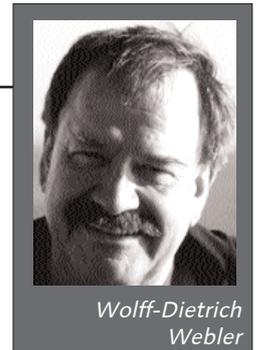
im Verlagsprogramm erhältlich:

Werner Kretschmar/Ernst Plietz:
Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung

ISBN 3-937026-37-1, Bielefeld 2005, 36 Seiten, 9.95 Euro

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

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Geben wir mit der Akkreditierungspraxis das Hochschulniveau unserer Studiengänge preis? Zur Differenz von Schule und Hochschule

Bei der Entwicklung von Bachelor-Studiengängen soll es sich nach wie vor um Studiengänge bzw. Abschlüsse im tertiären Bildungssystem, also (mit Ausnahme der Berufsakademien, die ebenfalls Bachelor-Abschlüsse anbieten) um Hochschulabschlüsse handeln. Was bedeutet das? Die Merkmale sind leider weniger selbstverständlich als zunächst anzunehmen, wie die Beobachtung der Wirklichkeit deutscher Studiengänge zeigt, die immer mehr unverzichtbare akademische Studienziele preisgeben. Die Antwort auf die Frage, was eine gute Schulstunde von einem guten Seminar unterscheidet, was eine Veranstaltung unverwechselbar zu einer Hochschulveranstaltung macht, stürzt Hochschullehrer nicht nur in Deutschland in einige Verlegenheit.

1. Was macht Hochschulniveau aus? Was muss ein Studium leisten?

1.1 Unterschiede zwischen Schule und Hochschule

Worin qualitative Merkmale von Veranstaltungen und Studiengängen auf Hochschulebene bestehen, wurde vom Verfasser in einem Projekt der EU in Litauen herausgearbeitet. Dort sollte der Ring traditioneller Universitäten ergänzt werden durch einen Ring von Fachhochschulen - auf Wunsch der litauischen Regierung nach deutschem Muster. Wie in Deutschland vor 30 Jahren sollten die Fachhochschulen aus den besten existierenden höheren Fachschulen des Landes (also Berufsschulen) entwickelt werden, überwiegend mit dem bestehenden Lehrkörper. Außer der Verabschiedung eines Errichtungsgesetzes, mit dem die 11 besten Berufsschulen des Landes zu Fachhochschulen aufgewertet wurden und dem Wechsel des Türschildes musste mehr geschehen. Der Wechsel musste auch curricular und in jeder einzelnen Lehrveranstaltung vollzogen werden. Aber was unterscheidet eine gute Schulveranstaltung von einer Hochschulveranstaltung? Diese Frage war auch in Deutschland zunächst kaum curricular und materiell-inhaltlich, sondern vor allem politisch-administrativ mit einer Tautologie beantwortet worden. („Ein Hochschulabschluss ist der Abschluss einer Hochschule...“).

Was macht also das Kompetenzprofil eines vollgültigen Hochschulabschlusses aus? Nachfolgende Merkmale sind unverzichtbar.

- (1) Schulen haben im Kern den Auftrag, neuen Generationen zu helfen, deren persönliche Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln, für Orientierung zu sorgen, Identitäts-(d.h. auch Persönlichkeits-)bildung zu unterstützen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen,

In his article *What Do We Mean by Higher Education Level? On the Difference Between Schools and Institutes of Higher Education (the Task of Higher Education)*, Wolff-Dietrich Webler analyzes which features of study courses are indispensable if graduates are to attain a higher education level—regardless of whether school has prepared them for this (as in the past) or not. He summarizes what a study course has to achieve, how far competencies can be expected to serve as a quality assurance measure for study courses, and information on modules and the quality of teaching. He recalls the findings of the Bundesassistentenkonferenz (BAK) [Federal Assistant Professor Conference] of 1968; reports the results of studies on graduates, graduate profiles, and the like; and presents judgment criteria that can be used to assess the quality of study courses during their development and in accreditation procedures. This delivers answers to the question regarding what good higher education actually should be in the European mobility debate.

ihr Leben (nach den vielfältigen kulturellen Anforderungen der jeweiligen Gesellschaft) zu organisieren und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Sie geben gesichertes Wissen an neue Generationen weiter. Demgegenüber lehren Hochschulen über die Weitergabe gesicherten Wissens hinaus auch „riskantes“ Wissen, d.h. insbesondere neues Wissen, das noch nicht in gleicher Weise als gesichert gelten kann. Das führt typischer Weise dazu,

- (2) viel stärker als in der Schule maximal möglich, in der Lehre die Entstehung von Wissen und Wissenschaft als ständigen Erkenntnisprozess darzustellen und (im günstigsten Fall) sogar im forschenden Lernen für Studierende erfahrbar zu machen.
- (3) Hochschullehre ist weiter gekennzeichnet durch die Vermittlung von Forschungs-, also Erkenntnismethoden (wenn auch in deutlich verschiedener Vertiefung je nach dem, ob es um Forschungsnachwuchs oder um Berufe geht (wie das Lehramt an Schulen), in denen nicht selbst geforscht wird, aber ständig Gebrauch gemacht wird von Forschungsergebnissen. Hochschulabsolventen auch für diese Berufe müssen daher bis zu einem gewissen Maße im Stande sein, den Erkenntnisprozess wissenschaftlicher Ergebnisse überprüfen zu können, wie z.B. bei Survey-Untersuchungen in den Sozialwissenschaften). Untrennbar damit verbunden ist dann auch

- (4) die Vermittlung der Relativität von Wissen (abhängig von Perspektiven und Randbedingungen) sowie der zeitlichen und regionalen Grenzen der Gültigkeit von Wissen.
- (5) Schließlich gehört hierzu die Vermittlung der Unmöglichkeit absolut gültiger Wahrheiten sowie die ständige Überholbarkeit von Wahrheiten durch neue Forschungen, die dem Sicherheits- und Klarheitsbedürfnis von 18-22-jährigen Studierenden besonders zuwiderläuft (es ist geradezu ein Zeichen intellektueller Reifung, wenn Studierende im Laufe des Studiums diese Unsicherheit, Zweideutigkeit aushalten lernen - Ambiguitätstoleranz erwerben).
- (6) Akademische Lehre ist nicht nur gekennzeichnet durch die Vermittlung breiter Theoriekenntnisse und ihrer Unverzichtbarkeit für praktisches Handeln, um nicht bei jedem Vorfall wieder bei Null anfangen zu müssen („es gibt nichts nützlicheres als eine praktische Theorie“), sondern auch der Prozesse der Theoriebildung.
- (7) Schließlich fördern Erkenntnisprozesse, auch in Lehre und Studium, persönliche Fähigkeiten wie
- Hartnäckigkeit bzw. die Fähigkeit, sperrigen Problemen ausdauernd auf den Grund zu gehen (das „Bohren dicker Bretter“),
 - Skepsis gegenüber jeder Information, solange ihre Entstehung nicht überprüft ist,
 - Toleranz, auch in der Variante des Zulassens, Wünschens von Pluralität,
 - allgemeine Arbeitstechniken und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens als Basis, sich in kürzester Zeit systematisch in ein unbekanntes Thema einarbeiten zu können,
 - Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit bei Transparenz der Kennnisquellen.
- (8) Die Hochschullehre pflegt (zumindest in höheren Semestern) einen lebendigen Diskurs über Wissenschaft, als dessen Voraussetzung - aber auch Folge - logisches Denken und Argumentieren beherrscht werden muss.

Was ist demnach eine gute wissenschaftliche Hochschule? **Sie ist ein Haus lebenslangen, aktiven Lernens** nach den Regeln wissenschaftlichen Arbeitens, mit einem Klima der Entdeckung und der Neugier; in diesem Klima findet die Suche nach neuen Erkenntnissen und Austausch darüber statt.

Die Universität kann auch als Diskussionsraum betrachtet werden, in dem Überzeugungen und Vermutungen (Hypothesen) sowie (vermeintliche) Erkenntnisse aus der Forschung geäußert und auf ihre Plausibilität, Widerspruchsfreiheit und Erklärungskraft hin diskutiert werden können, ohne persönlich zu treffen. Sie ist ein Raum für Wissen im Versuchsstadium, in dem neues Wissen erprobt werden kann, ohne den Härtesten der Fehlerfreiheit bei der Bewährung in der Praxis bestehen zu müssen.

1.2. Der gesellschaftliche Auftrag der Hochschulen

1.2.1 Die §§ 7 und 8 HRG bzw. der entsprechenden Ländergesetzgebung

Das 1976 in Kraft getretene Hochschulrahmengesetz und die entsprechenden Hochschulgesetze der Länder hatte den Hochschulen einen Auftrag mitgegeben, der in der Folgezeit international für viel positive Beachtung gesorgt hatte:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (HRG § 7). Beachtlich daran ist, dass das HRG für Universitäten und Fachhochschulen nur einen einheitlichen Auftrag formuliert hatte - ein oft übersehenes Detail.

Knapp zusammengefasst, kann das Ziel des Studiums insofern auch als Erwerb einer „theoriegeleiteten Handlungskompetenz“ bezeichnet werden. Nur Theorie-Wissen wäre (außer in analytischen Zusammenhängen) kaum berufstauglich i.S. von handlungsfähig. Nur Handlungswissen ohne theoretische Fundierung wäre aktionistisch und nicht hochschulgemäß.

Die Vermittlung der für ein berufliches Tätigkeitsfeld erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden setzt seinem Wortlaut nach offensichtlich voraus, dass die Hochschule ausreichende Kenntnisse dieses Tätigkeitsfeldes und der dort notwendigen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden besitzt und in die Lehre einfließen lässt - d.h. die „normalen“ Lehrenden müssen darüber verfügen. Hier liegt ein strukturelles Problem, da zumindest Lehrende an Universitäten (bis auf spezielle Lehrbeauftragte) im Regelfall nie selbst Berufserfahrung in den Feldern gesammelt haben, in denen Absolventen „ihrer“ Studiengänge beruflich tätig werden. (Gewisse Ausnahmen gibt es in der Chemie und den Fachdidaktiken der Lehramtsausbildung). In den Fachhochschulen liegen in diesem Punkt die Verhältnisse günstiger, da die Lehrenden aus der Berufspraxis heraus berufen werden. Aber auch sie unterliegen mit wachsender zeitlicher Distanz zum Abschied aus dem Praxisfeld einem natürlichen Dequalifizierungsprozess, der mit selten genommenen Praxissemestern kaum aufzufangen ist.

Weiter ist zu klären, aus welchen Merkmalen diese Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit besteht, damit die Studierenden zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit befähigt werden. Klärungsbedürftig ist darüber hinaus, was wissenschaftliche Arbeit ausmacht (dazu später).

Wie können Lehre und Studium zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigen? Diese Werteentscheidung des Grundgesetzes darf nicht deklamiert, sondern sie muss (soll sie Bestand haben) gelebt werden - und das gerade durch die Berufe, auf die an den Hochschulen vorbereitet wird. Während eine solche Forderung in früheren Jahren eher auf Unverständnis stieß, ist sie angesichts kulturell, aber auch politisch am rechten und linken Rand existierender Parallelgesellschaften in Deutschland dringend notwendig geworden. Im Studium muss Spielraum für Studierende zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst und von sozialer Verantwortung für andere vorhanden sein (und das heißt es muß Spielräume für eigenverantwortliche Entscheidungen geben). Außerdem muss angemessen für Anlässe zur Reflexion über die Folgen eigenen wissenschaftlichen Handelns für Umwelt und Gesellschaft gesorgt werden.

Ein weiterer Auftrag des HRG kommt hinzu: „Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft

und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln" (§ 8 HRG). Der Auftrag ist sicherlich nicht als Anpassung an die Bedürfnisse der beruflichen Praxis aus Sicht der Arbeitgeber- bzw. Arbeitnehmervertretungen zu verstehen, sondern auf der Basis wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse über diese Bedürfnisse, vor allem zusammen mit der Prüfung der „notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“. Letzteres heißt nicht weniger, als die Arbeitswelt bezüglich der „notwendigen Veränderungen“ (also auch einem normativen Element) weiter zu denken, um die Studierenden zukunftsorientiert ausbilden zu können. Das ist ein sehr anspruchsvoller Auftrag, dem sich zwar die mit Berufsanalysen befassten Fachdisziplinen als Forschungsgegenstand stellen, aber meist versäumen, ihre Ergebnisse für andere Disziplinen sichtbar zu publizieren und nicht in eigenen Fachpublikationen zu vergraben. Diese anderen Disziplinen bemühen sich allerdings auch nicht um diese Ergebnisse, weil sie diesen Auftrag entweder gar nicht registriert haben oder derartige Anforderungen nachrangig behandeln. Diese Zukunftsfähigkeit der Inhalte und Formen des Studiums als Berufsbefähigung auszuweisen, fordert heute die „Employability“ in den Bologna-Kriterien. Die deutsche Gesetzgebung hierzu ist ihrem Gehalt nach jedoch anspruchsvoller.

Zurück zu der Forderung unter den Zielen des Studiums, zu wissenschaftlichem Arbeiten zu befähigen. Was ist wissenschaftliches Arbeiten? Die Antwort kann nicht mehr überall als gleich vorausgesetzt werden. Zunächst einmal: Was ist Forschung? Die methodisch geleitete und intersubjektiv nachvollziehbare Suche nach neuen Erkenntnissen. In den Natur-, Technik- und Geisteswissenschaften muss der Erkenntnisweg mit gleichem Ergebnis beliebig oft wiederholbar sein. In den Sozialwissenschaften ist diese Forderung in Forschungen mit Menschen meist nicht erfüllbar. Menschliches Verhalten kann nicht in Laborsituationen konstant gehalten werden. Um den Erkenntnisweg intersubjektiv nachvollziehen zu können, ist Kommunikation, meist Publikation notwendig. Dabei werden die Forschungsfrage (der aufzuklärende Sachverhalt), der bisherige Stand der Erkenntnisse auf diesem Spezialgebiet, die verwendeten Methoden der Suche, der Erkenntnisweg selbst und das Ergebnis der Suche öffentlich mitgeteilt. Mit deren Hilfe ist eine methodische Nachprüfung möglich. Deren Angabe (Zitate, Paraphrasen, Fußnoten, Literaturverzeichnisse usw.) sind in den einzelnen Fachkulturen einheitlich geregelt, um Vollständigkeit und Verständlichkeit zu sichern = der wissenschaftliche Nachweis-„Apparat“. Gleichzeitig tragen diese Angaben - bei sorgfältigem Umgang mit den Ideen anderer, d.h. der Vermeidung, die Leistungen anderer als eigene Ideen auszugeben - zur Verhinderung von Plagiaten bei. Das gebietet die *intellektuelle Redlichkeit*. Deren Abnahme hat es aus Sicht der großen Wissenschaftsorganisationen notwendig gemacht, in den letzten Jahren Ethik-Regeln aufzustellen. Diese Entwicklung zeigt, dass nicht nur in der Forschung, sondern schon in Lehre und Studium viel stärker auf wissenschaftsethische Fragen eingegangen werden muss, die über bloße Ehrlichkeit weit hinausgehen.

Der Begriff „*Recherche*“ bedeutet zwar im Französischen Forschung, im Deutschen aber lediglich die Sammlung und Aufarbeitung von Informationen zu einem Thema, also das Aufsuchen bereits vorliegender Forschungen und die Fest-

stellung des Forschungsstandes, möglicherweise als Bestandteil eines Forschungsprozesses, aber nicht die Erzeugung neuer Erkenntnisse. Zusammengefasst bedeutet *Wissenschaftliches Arbeiten*, nach den Methodenregeln der Wissenschaft vorzugehen, sowohl im Kontext von Forschung als auch in der Recherche des genauen Erkenntnisstandes für alltagsbezogene Abwägungen.

Diese vorstehenden Punkte - der Erwerb theoriebezogener Handlungskompetenz als Berufsfähigkeit, die Fähigkeit zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und das verantwortliche Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat (im Sinne des Beitrags zu dessen Wahrung) sind offensichtlich Prüf-Merkmale, denen jeder Studiengang im Hochschulbereich genügen muß. Sie müssen in den Kanon der Prüfkriterien der Studiengänge aufgenommen und eingehalten werden. Sie müssen jedem *Akkreditierungsverfahren* und vor allem jeder *Erteilung einer Akkreditierung* zwingend zu Grunde liegen - und erfüllt sein.

Der häufig im Zusammenhang mit Bachelor-Studiengängen zu hörende Einwand, ein wissenschaftliches Studium sei in 6 Semestern nicht möglich, ist unzutreffend. Die voranstehenden Forderungen lassen sich bei professioneller (auf dem Stand der Lehr-/Lernforschung befindlicher) curricularer, didaktischer und methodischer Anlage eines Vollzeitstudiums in dieser Zeit einlösen (vgl. Webler 2002, 2004, 2005).

1.2.2 Ziele traditionellen akademischen Studiums - notwendige Kernkompetenzen auch der Gegenwart

Die Humboldtsche Universität ist moderner als ihr Ruf. Das sieht man an den US-amerikanischen Spitzenuniversitäten, die trotz ihrer angelsächsischen Wurzeln in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weithin das Konzept der damals erfolgreichsten Universität der Welt, der Humboldtschen, übernommen haben. Sie leben dieses Konzept heute noch in weit höherem Maße als die deutsche Universität der Gegenwart. Das Konzept gilt zentral für alle Fächer der ehemaligen großen Philosophischen Fakultät, also Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften, jedoch nur mit Abstrichen in Rechtswissenschaft und Medizin, während sich die Theologie diesen Zielen weitgehend angeschlossen hat. Diese traditionellen akademischen Ziele, die der Humboldt'schen Idee von Wissenschaft verbunden sind, wurden von der Bundesassistentenkonferenz 1968 in ihrem sehr bekannt gewordenen Kreuznacher Hochschulkonzept noch einmal festgehalten:

„Wissenschaftliches Verhalten ist im besonderen durch folgende Merkmale gekennzeichnet, die je nach Gesichtspunkt verschieden geordnet werden können:

- **Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten:** Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zweck.
- **Fragehaltung:** Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen.
- **Kreativität:** Offenheit für und Streben nach Veränderungen, nach neuen Begriffen und Einsichten; Variieren und Überschreiten der erreichten Positionen; schöpferische Tätigkeit.
- **Beherrschung von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewußtsein,** das sich auf die Zugänge zu be-

stimmten Gegenständen bzw. Bereichen, auf die Zuverlässigkeit und die Grenzen der Methoden, auf die Kriterien für die Stringenz von Beweisen und für die Aussagekraft von Datensammlungen erstreckt.

- **Kontrolle und Kritik:** Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des „Vorverständnisses“, der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offenheit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge.
- **Kommunikation:** Fähigkeit zu angemessener sprachlicher oder symbolischer Darstellung, zur Unterscheidung von Aussage, Schlussfolgerung und Werturteil; kritisches Sprachbewusstsein; Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion.
- **Kooperation:** Team-Work, Gruppenarbeit auch im überfachlichen Zusammenschluss; Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens einerseits, in die Verfahren, die Dynamik und die Grenzen von Gruppenarbeit andererseits.
- **Ökonomie:** Arbeitstechnik, -einteilung, -disziplin, -strategie.
- **Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten**, deren Kanon nur im einzelnen Fach festgesetzt werden kann.
- **Mut zum erklärten Dilettantismus:** Informed guesses, Hypothesen auf der Grundlage begrenzter Information, Vermeidung von „Fachidiotentum“.

„Die Aneignung dieser Verhaltensformen ist das allgemeine Ziel der Lernprozesse auf *allen* Stufen des Bildungswesens.“ (BAK 1968, S. 15f.)

Diese Forderung (Einlösung auf allen Stufen des Bildungswesens) ist wohl etwas zu optimistisch, aber angebahnt werden können diese Verhaltensformen dort sicherlich. Auch wenn die Begriffe sich in den vergangenen knapp 40 Jahren verändert haben, sind hier unschwer bereits die Kompetenzen ablesbar, über die heute als innerhalb eines Bachelor-Studiums angeblich nicht einlösbar diskutiert wird. Diese Merkmale stellen den Kernbestand eines wissenschaftlichen Studiums dar, konstitutiv für die im HRG geforderte Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten. Also müssen sie von jedem Studiengang zweifelsfrei eingelöst werden, sonst kann er nicht akkreditiert werden.

1.2.3 Ziele modernen Studiums

Die traditionellen Ziele haben an Aktualität nichts eingebüßt. Aber weitere Anforderungen haben sich in den Vordergrund geschoben und akzentuieren die Ziele neu. Die Verteilung bestimmter Themen und Lehr- bzw. Lernziele auf bestimmte Altersphasen und Bildungseinrichtungen wird immer schwieriger und unrealistischer wegen

- des permanenten Wandels der Arbeits- und Lebensanforderungen,
- der Individualisierung der Biografien mit vielfältigen Diskontinuitäten,
- der Pluralisierung der sozialen Milieus und Lebensstile,
- der kürzer werdenden Halbwertszeit des Wissens,
- (bei - im Vergleich zu Faktenwissen - deutlich langsamem Veralten von Grundlagenwissen und Methoden),
- der Auflösung traditioneller Strukturen.

Daraus folgt immer stärker individualisiertes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen in einem Kontext le-

benslangen Lernens, das seine Schwerpunkte je nach Bedarf neu setzt. Um die Bereitschaft zu diesem Lernen zu entwickeln und zu verankern, muss in einer Pyramide von Studienzielen dem „Wecken bzw. der *Weiterentwicklung von Neugier und Zweifel*“ höchste Priorität im Studium eingeräumt werden. Das im Studium erworbene Wissen veraltet zu einem erheblichen Teil sehr schnell. Die Ansammlung von „Vorratswissen“ reicht schon lange nicht mehr. Es muss ständig aktualisiert werden. Eine wache, intellektuelle Neugier sorgt dafür, dass ständig Neues aufgenommen und verarbeitet wird. Der Zweifel sorgt darüber hinaus für den wissenschaftlich notwendigen Abstand und für die prinzipielle Skepsis jeder angebotenen Information gegenüber, solange sie nicht überprüft worden ist.

Welche Folgen hat dieser Wandel des Lernens?

- Der Lernbegriff wird erweitert und enger mit einem Konzept „kluger Lebensführung“ verknüpft. Lernen wird nicht mehr hauptsächlich als Ergebnis von Lehren in institutioneller Form, sondern als eine Vielfalt formaler und informeller Aktivitäten verstanden.
- Die Erweiterung des Lernens im sog. Delors-Bericht bezieht sich auf vier Dimensionen:
 - Learning to know,
 - Learning to do,
 - Learning to be,
 - Learning to live together (UNESCO, 1996).

Da Studium nach wie vor (Persönlichkeits-)Bildung und nicht „nur“ berufliche Ausbildung bedeutet, muss Studium auch auf diese Dimensionen vorbereiten. Dem kommen die Forderungen entgegen, die auch die Kognitionspsychologie erhebt.

2. Kognitionspsychologische Anforderungen an das Hochschulstudium

In der Psychologie werden Denkopoperationen und Wissen analysiert; dabei gelten folgende Ausdifferenzierungen:

In den Denkopoperationen werden als *Leistungsdimensionen* unterschieden: Wissen (remember), verstehen (understand), anwenden (apply), analysieren (analyze), evaluieren (beurteilen, bewerten = evaluate), erschaffen (create). An Wissensdimensionen werden unterschieden: Fakten (factual knowledge), *Konzeptionen* (conceptual knowledge), Prozeduren (procedural knowledge), Metakognition (metacognitive knowledge). (<http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/index.htm> (1.09.2005))

Konzeptionen beschreiben die Art und Weise, wie Personen über bestimmte Phänomene denken und welche Bedeutung sie diesen Phänomenen beimessen. Konzeptionen bezeichnen die Beziehung zwischen Individuen und einer bestimmten Aufgabe oder einem bestimmten Kontext. Sie geben unser Verständnis von Phänomenen wieder und fließen in unsere Reaktionen auf Situationen ein, in denen diese Phänomene vorkommen.

Metakognition bedeutet quasi die Betrachtung eigenen Handelns aus der Vogelperspektive, die Reflexion über eigenes Handeln.

Schon die Alltagserfahrung aus der Sichtung von Klausuraufgaben oder die Beobachtung von mündlichen Prüfungen zeigt, dass der überwiegende Teil der Prüfungen weder die anspruchsvolleren Ebenen der Denkopoperationen noch die

tiefere Dimensionen des Wissens erreicht. Die Prüfungen werden beherrscht von der Fähigkeit, über Wissen zu verfügen (Faktenwissen); allenfalls Verständnis, schon seltener wird auch Anwendung gefordert. Die höchsten Anforderungen kommen zwar vor, aber viel zu selten - weitab vom Regelfall. Wenn aber Hochschulen als die anspruchsvollsten Bildungseinrichtungen der Gesellschaft diese Ansprüche nicht erreichen - wer soll das dann erreichen und wann, in welcher Lebensphase soll das geschehen?

Also sind auch dies Qualitätsmerkmale eines Hochschulstudiums, die eingelöst werden müssen. Ob dies gesichert ist, müssen Akkreditierungsverfahren vor einer Zulassung überprüfen. Die dem Verfasser bekannten Verfahren leisten dies nicht, u.a. weil die Gutachter darauf nicht vorbereitet sind.

3. Umsetzungschancen solcher Qualitätsforderungen

3.1 Qualitätsmerkmale eines Hochschulstudiums

Die voranstehenden Merkmale müssen nun operationalisiert, d.h. in Dokumenten feststellbar oder im Alltag beobachtbar gemacht werden. Die hier in Frage kommenden Kriterien lauten:

1. Lehrveranstaltungen geben Quellen/Literatur ihrer Inhalte an.
2. Wissenschaftliches Wissen und vorwissenschaftliches (Alltags-)Wissen werden getrennt gekennzeichnet (=geprüftes/ungeprüftes Wissen).
3. Wissenschaftliche Ergebnisse werden nicht als ewige Wahrheit hingestellt, sondern als (Zwischen-)Ergebnis bestimmter Erkenntnisprozesse erfahren, die ständig weitergehen.
4. Bewusstsein von der Relativität von Wahrheiten (der temporären Gültigkeit) wird vermittelt.
5. Studierende lernen viele konkurrierende Ansätze kennen (Methoden, Erklärungsmodelle usw.).
6. Studierende lernen kritisch denken (z.B. Grundlagen und Logik einer Argumentation zu prüfen).
7. Die Studierenden erlernen Sorgfalt (des Vorgehens, der Aufbereitung, des Zitierens, der Textinterpretation usw.).
8. Die Studierenden lernen Gründlichkeit bzw. Ausdauer (der Quellensuche, Literatursuche, Ursachenerforschung usw.).
9. Die Studierenden lernen kennen und nachvollziehen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden und wo dabei häufige Fehler auftreten.
10. Im Studium besteht Gelegenheit, selbst forschen bzw. entwickeln zu lernen.
11. Das Studium vermittelt Techniken und Motivation zum (Weiter-)Lernen.

3.2 Praktische Umsetzung im Studienalltag

Was muss also jeder Studiengang leisten, der in Hochschulen angeboten wird?

- an Studierende die Grundkonstellation des Studiums vermitteln: Wieder Fragen zu lernen; Dinge „frag-würdig“ zu finden; Dinge zu hinterfragen; wieder zu lernen, eigenen Fragen nachzugehen und diese Fragen und eigenen Interessen zu entdecken,

- Hochschule als einen Ort des Selbststudiums anzusehen: Studieren heißt sich selbst zu bilden (das kann aber kein Alibi für die Lehrenden sein, sich abzuwenden und zurückzuziehen),
- „wissenschaftlich“ mit Informationen umzugehen: mit Skepsis und Methodik die Informationen zu überprüfen,
- motivational: Lust auf intellektuelle Arbeit und Wissenschaft zu wecken,
- zu vermitteln, was Wissenschaft ausmacht (Kernelemente von Wissenschaft, vgl. BAK 1968, incl. Ethik),
- anhand einer Leitdisziplin zu lernen, wie Disziplinen funktionieren und sich ausdifferenzieren (Arbeitsteilung der Disziplinen, Bearbeitung eines Wirklichkeitsausschnitts),
- von dieser Leitdisziplin ausgehend, fachübergreifend denken und handeln zu lernen,
- die Kernideen/das Grundverständnis eines Faches zu transportieren bzw. zu klären (Texte, die auf schlagende Weise ein Fach erschließen),
- im Sinne lebenslangen Lernens: Denktechniken der Identifikation und Strukturierung von Themenfeldern; Techniken der aktiven Informationsbeschaffung; Problemlösetechniken erwerben zu lassen,
- Fähigkeiten zur Kommunikation aneignen zu lassen für die Suche und adressatenbezogene Mitteilung von Erkenntnisbeständen,
- die Fähigkeit zum Transfer von Lösungsmustern auf Probleme und andere Felder erwerben zu lassen,
- theoriegeleitete Handlungsfähigkeit erwerben zu lassen,
- solides Basis- und Einordnungswissen zu erwerben: das Wissen, was sehr viel gebraucht wird und das zu aufwändig wäre, ständig nachgeschlagen zu werden,
- Spezialwissen erwerben zu lassen:
 - a) um (das Gefühl von) Kompetenz erleben zu lassen in wenigstens einem bzw. mehreren Spezialgebiet/en;
 - b) um erproben zu lassen, wie man sich ad-hoc-spezialisiert, wie man sich schnell in neue Themen(-gebiete) einarbeitet,
- Orientierung und Verständigung zu erleichtern (Bildung),
- „Sinn zu stiften“,
- zu vermitteln, was Wissenschaft/Erkenntnisgewinn für die (die Wissenschaft finanzierende) Gesellschaft bedeuten kann (ohne flachem Utilitarismus zu erliegen),
- zu vermitteln, was einen freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat im Alltag zu leben bedeutet.

Damit sind die Prüfmerkmale benannt, denen Studiengänge an Hochschulen genügen müssen, um die Qualitätskriterien (hier identisch mit gesetzlichen Grundforderungen) zu erfüllen. Studiengänge hören auf, Hochschulstudiengänge zu sein, wenn vorstehende Merkmale und Forderungen nicht erfüllt werden.

Literaturverzeichnis

- BAK Bundesassistentenkonferenz (Hg.) (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn.
- Herrmann, U. (2003): Welche Probleme soll eine Reform der Lehrerbildung lösen? Was sollen Lehrer künftig besser können? In: Das Hochschulwesen, Jg. 51, H. 2, S. 46 ff.
- Herrmann, U. (2005): "Die Einheit von Forschung und Lehre - universitäres Gründungsmotiv und Qualitätsgarantie". In: Das Hochschulwesen, Jg. 53, H. 1, S. 2 ff.

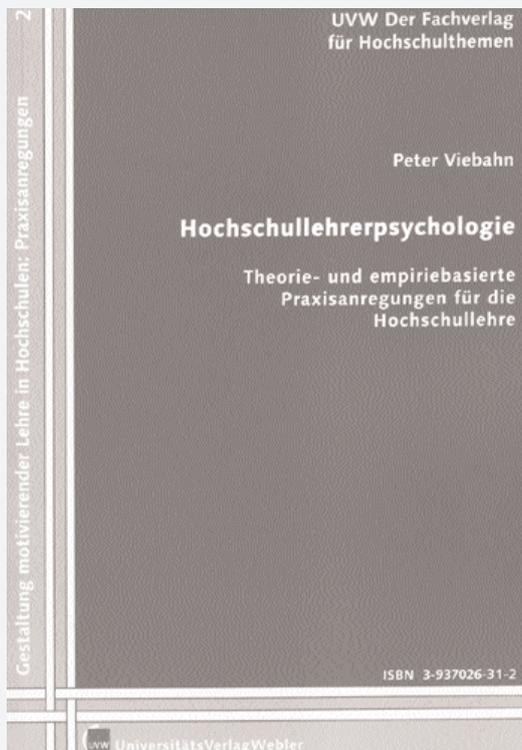
- Huber, L. (1998): Forschendes Lehren und Lernen - eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen, Jg. 46, H. 1, S. 3-10.
- UNESCO (1996): Learning: The Treasure within. Bericht der „International Commission on Education for the 21st Century“ (Leitung: Jacques Delors), Paris.
- Wagemann, C.-H. (1998): Über die deutsche Idee der Hochschule. In: Das Hochschulwesen, Jg. 46, H. 1, S. 11-18.
- Webler, W.-D. (2002): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 50, H. 6, S. 216-223.
- Webler, W.-D. (2004): Welches Niveau darf von einem Bachelor-Studium erwartet werden? Wenn Curricula professionell entwickelt, Lehre professionell angeboten und Studium vernünftig angeleitet wäre, dann... In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Bielefeld.

- Webler, W.-D. (2005): Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: von Holdt, U./Stange, Ch./Schobel, K. (Hg.): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler**, Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslavl und wiss. Leiter des Zentrums für Lehren und Lernen an Hochschulen Jaroslavl/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Peter Viebahn

Hochschullehrerpsychologie Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,
Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

Christine Teichmann



Christine Teichmann

Hochschullehre auf dem Prüfstand von Bologna – ein deutsch-russischer Vergleich

Die *Erhöhung der internationalen Mobilität von Studierenden* gehört zu den Erstzielen der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung, mit der bis zum Jahr 2010 ein europäischer Hochschulraum geschaffen werden soll. In den akademischen und bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre wird immer wieder darauf verwiesen, dass zur Erreichung dieses Ziels vor allem bürokratische und finanzielle Hindernisse beseitigt werden müssen. Dies greift aber zu kurz, denn: *Für einen Wechsel des Studienortes in Europa wird in Zukunft die Qualität der akademischen Lehre von ausschlaggebender Bedeutung sein.* Wenngleich ein gemeinsamer Nenner für den neuen Charakter der Hochschullehre mit der Forderung nach einer „Verlagerung vom Lehren auf das Lernen“ gefunden wurde, gibt es bislang keinen befriedigenden länderübergreifenden Konsens dahingehend, was Exzellenz in der Hochschullehre eigentlich ausmacht - wie ein Vergleich der unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen an den Hochschulen in Deutschland und Russland zeigt.

1. Qualität der Hochschullehre und Studienmobilität in Europa

Zu den Erstzielen der im Jahr 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung, mit der die inzwischen 45 beteiligten Signatarstaaten die Errichtung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 anstreben, gehört die Ausweitung der internationalen Mobilität der Studierenden. *Sobald derzeit noch existierende bürokratische und finanzielle Hindernisse, die dem „Mobil-Sein“ Grenzen setzen, beseitigt sind,¹ wird die Qualität der Hochschullehre zum Dreh- und Angelpunkt einer höheren Mobilität der Studierenden (werden).* Studienaufenthalte im Ausland werden aber erst dann attraktiv, wenn die Struktur der Studiengänge in unterschiedlichen Ländern hinreichend kompatibel ist und die Studienleistungen von Hochschule zu Hochschule bzw. Land zu Land transferierbar sind und der Studierende sich von seinem Auslandsstudium einen „Mehrwert“ versprechen kann. Der Studierende wird mit großer Wahrscheinlichkeit unter den diversen Angeboten die Universität auswählen, an der die in seinem gewählten Fach wichtigsten Inhalte am besten unterrichtet werden. Hohe und zudem vergleichbare Standards in der Lehre an den europäischen Hochschulen sollen in diesem Sinne Studierende motivieren, Abschnitte ihrer akademischen Ausbildung in einem anderen Land zu absolvieren. Unter diesen Bedingungen wird sich in den kommenden Jahren der Wettbewerb unter den europäischen Hochschulen, die in den Bologna-Prozess involviert sind, verstärken – der Wettbewerb

In her article **Higher Education on the Test Bed of Bologna: A German-Russian Comparison**, *Christine Teichmann* examines mobility conditions in Europe with the example of ideas on the quality of good teaching in Russia and Germany. Overcoming the formal restrictions to a greater exchange of students is an admirable task, but it will not suffice as long as the preconditions in terms of content still differ so broadly. Conceptually, both nations are very close in their belief that good teaching has to develop from research. However, what teachers in both countries do with this basic idea varies greatly. Here, but not only between these two countries, there is a strong need to coordinate ideas on the quality of good teaching so that students studying in different countries will not have to contend with unbridgeable contrasts.

um Studierende, die vor allem durch das Angebot einer qualitativ hochwertigen Lehre angezogen werden sollen. Was verbirgt sich hinter dem Konzept und Anspruch einer „exzellenten Hochschullehre“? Darüber gehen derzeit die Meinungen in den nationalen Diskussionen noch auseinander. Wenn aber der europäische Hochschulraum tatsächlich ab 2010 funktionieren soll, gilt es, in absehbarer Zukunft in dieser Frage einen Konsens zu erzielen. Ein Vergleich zwischen Russland und Deutschland, die beide über hochentwickelte, traditionsreiche Hochschulsysteme verfügen, soll im nachfolgenden die Unterschiede in den Auffassungen und Praktiken hinsichtlich der Hochschullehre deutlich machen und aufzeigen, welche Konsequenzen sich daraus bei der Umsetzung der Bologna-Prinzipien ergeben.

2. Akademische Lehre in Russland: Fundamentalität statt Mosaik aus Einzelbausteinen

In der russischen Hochschulkultur ist seit Jahrhunderten ein spezifisches Verständnis dessen, was akademische Lehre bedeutet, verankert. Die Ursprünge basieren auf der Humboldtschen Idee von Lehre *und* Forschung unter dem Dach einer Universität. Seit der ersten Universitätsgründung in

¹ Anfang Juni 2006 haben die Bildungsminister der G-8-Staaten bei einem Treffen in Moskau erklärt, dass sie die Verpflichtung übernehmen, alle Hindernisse beim freien Austausch von Studierenden zu beseitigen – dabei geht es sowohl um entsprechende Visaregelungen als auch um die finanzielle Unterstützung mobiler Studierender. (Nezavisimaja Gazeta, Studentam viza ne nushna, 02.06.2006, unter: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=3&date=&sid=1647 (zuletzt geöffnet am 06.06.2006))

Russland (1725 in St. Petersburg bzw. 1755 in Moskau) wird großer Wert darauf gelegt, Ergebnisse aus der (Grundlagen-) Forschung bzw. die Forschung selbst in die universitäre Lehre einzubeziehen. Diese Einbeziehung gelang zu Sowjetzeiten, da es zu einer institutionellen Trennung von Wissenschaft und Lehre kam und nach offizieller Lesart die Akademie für die Forschung und die Hochschule für die Lehre zuständig waren, nur unter großen Schwierigkeiten an einigen Hochschulen und in einzelnen Fachrichtungen. Seit Beginn der 90er Jahre werden verstärkt Bemühungen unternommen, um das Humboldtsche Prinzip an den nationalen Hochschulen wieder flächendeckend durchzusetzen. Die Studierenden werden frühzeitig in wissenschaftliche Schulen (an den Lehrstühlen) eingebunden, d.h. die wissenschaftliche Spezialisierung beginnt bereits mit dem 2. Studienjahr (und nicht erst nach der Absolvierung einer 3-jährigen Bachelor-Ausbildung!). Der daraus resultierende sogenannte *fundamentale Charakter der universitären Ausbildung* (fundamental'nost' vysšego obrazovanija) wird insbesondere dort auf hohem Niveau durchgesetzt, wo es gelingt, die Forschung systematisch in die Ausbildung zu integrieren. Dies bedeutet aber auch, dass das Prinzip unabhängig davon gilt, ob der Studierende letztendlich eine wissenschaftliche oder rein berufsorientierte Karriere anstrebt.

Im Kontext des Bologna-Prozesses beklagen nun prominente Vertreter russischer Hochschulen einen absehbaren Qualitätsverlust der klassischen akademischen Ausbildung, wenn aus pragmatischen Gründen (sprich: dem Bologna-Prozess) vom Prinzip der „Fundamentalität“ abgewichen wird. Dieser Fall tritt ein, wenn die traditionelle Diplomausbildung durch das zweistufige Studiensystem ersetzt wird. Die erwähnten Befürchtungen sind nicht ganz von der Hand zu weisen, zumal wenn man ähnliche Diskussionen in Deutschland verfolgt. Durch die Einführung von BA- und MA-Studiengängen und der damit verbundenen Verkürzung der Studienzeiten wird wahrscheinlich die bisherige fundamentale Ausbildung an russischen Hochschulen zugunsten der Orientierung auf Berufsfähigkeit nicht gänzlich aufgegeben werden, aber doch deutlich reduziert werden müssen bzw. Teile dieser Ausbildung müssen strikt in die Masterausbildung „verlegt“ werden.

Im übrigen gehen die Meinungen in Russland hinsichtlich der aktuellen Qualität der Hochschulausbildung bei den Beteiligten und Nutzern deutlich auseinander: Das, was aus akademischer Sicht den hohen Wert der Hochschulbildung an sich ausmacht, wird gerade heute von vielen Arbeitgebern als Mangel der Ausbildung angesehen. Sie beklagen den Umstand, dass die Hochschulabsolventen nicht für den Arbeitsmarkt geeignet seien, da sie über viel zu wenig berufspraktische Fähigkeiten verfügen, ihr Studium hingegen mit „akademischem Gedankengut“ überfrachtet sei!

Beobachtungen von deutschen Gastdozenten an russischen Hochschulen machen deutlich, inwiefern sich Hochschullehre in Russland und Deutschland voneinander unterscheiden. Gleichwohl sollten dabei Verallgemeinerungen vermieden werden, da es erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Einrichtungen und auch zwischen den Natur-/Technik- und den Sozial-/Geisteswissenschaften gibt. Dozenten der Geschichtswissenschaften stellten fest, dass „... von den Lehrenden in diesem Fach die Vermittlung von Fakten erwartet wird, nicht die Anleitung zu einem polyperspektivischem Blick auf die Geschichte und die Auffor-

derung zu eigenen Stellungnahmen und zu Diskussionen“ (Keith 2005, S.28). Ähnliche Erfahrungen machten Dozenten der Politikwissenschaften: „... das Politologie-Studium ... (beinhaltet) oft ein schultypisches Lehren von Inhalten durch den Dozenten und (legt) wenig Wert auf Meinungsaustausch sowie die Vermittlung von Diskussionsfähigkeiten ...“ (Müntel/Gänzle 2005, S. 47) Wissenschaftliches Arbeiten fällt vielen russischen Studierenden schwer, da sie mit den erforderlichen „Techniken“ auch in höheren Semestern (noch) nicht vertraut sind.

Rückschauend konstatierten die Gastdozenten, dass das Studium an einer deutschen Universität, das wesentlich stärker auf Diskussion, Reflexion und kreativen Umgang mit dem vermittelten Wissen orientiert ist, auf eine Situation, wie sie an vielen russischen Hochschulen herrscht, nicht vorbereitet. Und dies trifft m.E. ebenso für deutsche Austauschstudierende zu, die sich bei einem Studienaufenthalt in Russland (oder in einem anderen osteuropäischen Land) mit einer völlig anderen Hochschulkultur – meist sehr überraschend und unvorbereitet – konfrontiert sehen. Es ist allerdings im umgekehrten Fall ebenso problematisch, denn: Russischen Studierenden an deutschen Hochschulen wird häufig „mangelnde Studierfähigkeit“ vorgeworfen ohne deren konkrete Ursachen zu kennen. Und es gibt relativ wenig Möglichkeiten, sich mit der unterschiedlichen Lehr- und Lernkultur in beiden Ländern unter vergleichendem Aspekt vertraut zu machen.² Vielfach drängt sich der Gedanke auf, dass man sich der Unterschiede gar nicht in dem Maße bewusst ist, sondern davon ausgeht, dass akademische Lehre in ihrem Kern universeller Natur ist und Unterschiede von marginaler Bedeutung sind. ABER: „Im Ausland studieren, ... , bedeutet nicht nur einen Wechsel des Wohnortes, sondern – selbst im überschaubaren Europa – auch die Konfrontation mit anderen Wertvorstellungen, Zeitbegriffen, Kommunikationsstilen und Verhaltensmustern“ (von Queis, 2003, S.287). In diesem Sinne stehen wir im Bologna-Prozess noch vor einer Reihe recht schwieriger Aufgaben, wenn Mobilität einen besseren Studienerfolg und die Attraktivität des europäischen Hochschulraumes befördern soll.

3. Akademische Lehre in Deutschland: Wider die Bachelorisierung des Studiums?

Im Gegensatz zu dem in Russland vorherrschenden Verständnis von Hochschullehre werden in Deutschland einige andere Akzente und Maßstäbe an eine exzellente Hochschullehre gesetzt. In der Hochschullehre soll Wissen entsprechend dem Stand der Forschungen vermittelt werden „und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen“ (Pasternack 2001, S.36). In den 90er Jahren und vor allem im Kontext der Reformen zur Implementierung der Vorgaben aus dem Bologna-Prozess wurden bzw.

² Eine der wenigen guten Möglichkeiten, sich aus aktueller Sicht mit der Lehr- und Lernkultur in Deutschland und Russland im Überblick vertraut zu machen, bietet das vergleichende Wörterbuch „Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe“ (2004) von Olga Graumann, Rudolf W. Keck u.a. Empfohlen sei auch der Beitrag von S. Freunek „Ucit'sja, ucit'sja und nochmals ucit'sja: Einige Schlüsselbegriffe des russischen Hochschulbetriebs und was dahintersteckt“ (in: Umland 2005), in dem die russische Studienkultur sehr treffend auf wenigen Seiten beschrieben wird.

werden die Ziele der Hochschullehre neu definiert, d.h. die handlungsorientierte und berufsbefähigende Kompetenzvermittlung erhält einen neuen, zentralen Stellenwert.

Wenngleich hierzulande unter den Hochschulakteuren weitgehend Konsens dahingehend herrscht, dass der Charakter der Hochschullehre - wie auch in Russland - dadurch bestimmt wird, dass es sich um eine Lehre aus der Forschung heraus handelt, sieht die Praxis an den Hochschulen manchmal etwas anders aus: Hochschullehrer verstehen sich oft in erster Linie als Forscher, die Lehre ist für sie dann eher eine „Nebenbeschäftigung“. Der ehemalige Präsident der HRK, Peter Gaehtgens (2006, S. 6) stellte unlängst kritisch fest, dass dies darin begründet liegt, dass gute Leistungen in der Lehre für die wissenschaftliche Karriere kaum eine Rolle spielen. Forschungsleistungen werden weitaus höher eingeschätzt als die Lehre, so dass der interne Zusammenhang zwischen beiden nicht in ausreichendem Maße ernst genommen wird. Gravierender Ausdruck dafür ist, dass die Lehre in der großangelegten „Exzellenzinitiative“, die deutsche Universitäten zu international anerkannten Spitzenuniversitäten machen soll, keine Rolle spielt – die Gelder, die dafür bereit gestellt werden, dürfen verfassungsrechtlich nicht für die Lehre eingesetzt werden.

Ähnlich wie in Russland werden in Deutschland seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre im Kontext der Reform der Hochschulbildung und der Entscheidung, anstelle der traditionellen eingliedrigten Studienstruktur gestufte Studiengänge einzuführen, teilweise heftige Diskussionen unter den Hochschulakteuren geführt, inwiefern dadurch Qualitätseinbußen in der Hochschulbildung zu befürchten seien. So ist nach Meinung der Physiker in Deutschland ein Bachelor-Studium in ihrem Fach weder ein berufsbefähigendes Studium noch nach geltendem Promotionsrecht qualifizierend für eine Promotion. Ähnlich sehen das auch viele andere: die Juristen, Lehrer, und Chemiker, die insbesondere die „Berufsfähigkeit“ der Hochschulabsolventen nach einem Kurzzeitstudium von 3 Jahren – wie es in den Bologna-Prinzipien vorgesehen ist – anzweifeln. Allein die vier Staatsexamensfächer Jura, Medizin, Pharmazie und Lehramt stehen in Deutschland aber für ca. 40% der Hochschulabsolventen! Laut HRK sind zur Zeit (2006) immerhin mehr als ein Drittel aller deutschen Studienangebote umgestellt, d.h. es gibt fast 3.800 Bachelor- und Masterprogramme.

Die Zweifel am Nutzen der neuen Studienstruktur sind m.E. insofern berechtigt, wenn man die Perspektive tatsächlich – wie es viel zu oft gemacht wird – nur auf den Organisations- bzw. Zeitaspekt der Umstellung auf gestufte Studiengänge verengt. Implizit wird dann davon ausgegangen, dass der gleiche Lehrstoff (d.h. die gleiche Menge) mit den üblichen bewährten Lehrmethoden in weniger Zeit vermittelt werden soll. Das dies zu Lasten der Qualität gehen würde, ist durchaus nachvollziehbar. Die weitaus kompliziertere und umfangreichere Arbeit bei der Umstellung auf gestufte Studiengänge besteht aber darin, die Lehrinhalte und -abschnitte neu zu strukturieren und einen Paradigmenwechsel in der Didaktik der Hochschullehre zu vollziehen: vom Grund- und Hauptstudium zu aufeinander aufbauenden und sich ergänzenden Modulen und von Wissenskatalogen zu Kompetenzziele. Die Didaktiker der Hochschullehre sind sich der Herausforderungen aus dem Bologna-Prozess an ihr Fachgebiet sehr wohl bewusst und haben sich darauf eingestellt, wie zum Beispiel unter dem Stichwort „Hoch-

schuldidaktik“ im Wörterbuch „Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe“ (Graumann u.a. 2004, S. 61) nachzulesen ist: „Im Zuge der Transformation der Hochschulbildung im europäischen Hochschulraum unterstützt die H.(ochschul)didaktik ... den „Shift from Teaching to Learning“, einen Perspektivwechsel in der Lehrkultur von einem lehrenden-zentrierten zu einem studierenden-zentrierten Ansatz.“ Andererseits muss man aber feststellen, dass viele Hochschullehrer in Deutschland in dieser Frage – zumindest derzeit noch – keinen großen Handlungsbedarf sehen und sich auf strukturell-organisatorische Probleme der Studienstrukturreform konzentrieren, und dem Veränderungsbedarf bei den Inhalten und Methoden der Lehre weitaus weniger Aufmerksamkeit schenken. An den Hochschulen herrscht immer noch viel Unkenntnis hinsichtlich der curricularen Elemente des Bologna-Prozesses, der „oft allein mit der Länge und Größe von Modulen, der Anzahl von Credits-Points ... in Verbindung gebracht wird“ (Pletl 2006, S. 4), anstelle die hochschuldidaktisch besonders relevanten Bestandteile einzulösen.

4. Qualitätssicherung in der Hochschullehre – ein neuralgischer Punkt im Bologna-Prozess

In Deutschland hat sich in den 90er Jahren die *Evaluation der Lehre* als wichtiges Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle in der Lehre entwickelt und ist zu einem festen Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen geworden. *Evaluation* im Schul- und Hochschulbereich bedeutet eine fachwissenschaftliche „Begutachtung von Konzeptionen und Maßnahmen in pädagogischen Handlungsfeldern.“ (Graumann u.a. 2004, S. 42) Die Lehrevaluation an den Hochschulen besteht aus (mindestens) zwei Bestandteilen: der (Selbst)Evaluierung der Lehre durch die Hochschullehrer und Befragungen von Studierenden, die in ihrer modularen Kombination eine möglichst realistische Stärke-Schwächen-Analyse der Lehre ergeben (sollen). Heute weisen viele deutsche Hochschulen auf ihren Internetseiten explizit darauf hin, dass sie regelmäßig Lehrevaluationen durchführen, um so Potenziale und Defizite aufzudecken und die Voraussetzungen für eine permanente Verbesserung der Lehre zu schaffen.

Auch in der Russischen Föderation ist die Lehrevaluation zu einem wichtigen Kriterium zur Bewertung der Lehre an den Hochschulen des Landes geworden, die – im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern – stark vom Staat, d.h. vor allem vom geltenden staatlichen Bildungsstandard bestimmt wird, der seinerseits ein strenges System von Vorgaben und Richtlinien für die Lehre beinhaltet.³ Inzwischen wird vor allem unter dem Druck von Bologna an einer neuen Generation des staatlichen Standards gearbeitet, um die Qualität der Hochschullehre in Russland transparent, vergleichbar und vor allem wettbewerbsfähig in Europa zu machen. Seit dem 1. Januar 2006 gelten neue Kriterien für die staatliche Akkreditierung von Hochschuleinrichtungen, die der Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung die-

³ Qualitätsprüfungen in der Hochschulausbildung in Russland erfolgen als interne Evaluierung (russ. Attestierung) der Hochschule und externe Attestierung, die von Beamten aus dem Bildungsministerium vorgenommen wird. Unabhängige Qualitätsprüfungen (w. z. B. durch Berufsorganisationen) sind bislang nicht üblich; erste Pilotversuche dazu gab es in jüngster Vergangenheit in der Ingenieurausbildung.

nen. Dennoch stellte der Vorsitzende des Akkreditierungsrates der Assoziation für Ingenieurausbildung in Russland im Frühjahr 2006 fest, dass es nirgendwo in Europa solche Bildungsstandards wie in Russland gibt und in Zukunft kaum geben wird und dass von daher die Hochschulen in ihrer Qualität ganz anders als die im Ausland zu bewerten sind.⁴ Mit Blick auf den europäischen Hochschulraum gestaltet sich die Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung (einschl. der entsprechenden Anforderungen an die Hochschullehre) komplizierter als dies zunächst aus Sicht einer einzelnen Hochschule zu vermuten ist. Die Ursache ist vor allem darin zu sehen, dass die in den letzten 10-15 Jahren entstandenen Qualitätssicherungssysteme sehr stark von den nationalen Gegebenheiten der Hochschulsysteme geprägt sind. So hat man in Deutschland damit begonnen, regionale Verbände zur Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung zu schaffen, da es bislang für Evaluation und Leistungsbemessung im Hochschulbereich „keine etablierte Tradition mit verlässlich ausgebauten Strukturen“ gab. (Thierfelder 2001, S. 172) Eingedenk des „Fahrplans“ des Bologna-Prozesses dürfte es aber hohe Zeit sein, die inzwischen mehr oder weniger weit entwickelten nationalen Qualitätssicherungssysteme in der Hochschulausbildung kommunikations- und wettbewerbsfähig zu machen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist das Netzwerk „Qualitätssicherung im Hochschulbereich in Europa“.

So attraktiv der Gedanke sein mag, dass einheitliche Verfahren zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung in Europa für alle an der akademischen Lehre Beteiligten von großem Vorteil sein werden, so rasch scheiden sich die Geister wieder, wenn es konkret darum geht, welche Verfahren dazu geeignet und zumutbar sind – sowohl national als auch international. Noch gibt es keine hinreichende Zahl von einheitlichen Kriterien, die Transparenz und Vergleichbarkeit der Qualität in der Hochschullehre gewährleisten. Ein gemeinsames Verständnis von Qualität (in) der akademischen Lehre in Europa bleibt vorerst noch ein Desiderat, vor allem deshalb, weil Lehren und Lernen zwar universelle Phänomene sind, aber „die Art des Lehrens und Lernens ... in unterschiedlichen Kulturen verschieden definiert und praktiziert werden“ (von Queis 2002, S. 28).

Literaturverzeichnis

- Gaethgens, P. (2006):* Ein Exzellenzprogramm für die Lehre?. In: *attempo!*, Heft 20/2006, Tübingen, S. 6-7, unter: <http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/at/attempo.html> (zuletzt geöffnet am 20.06.2006).
- Graumann, O./Keck, R. W./Pewsnar, M./Rakhkochkine, A./Schirin, A. (Hg.):* Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe. Ein vergleichendes Wörterbuch in deutscher und russischer Sprache (=Hildesheimer Universitätschriften 14), Hildesheim 2004.
- Keith, T. (2006):* Gastlektorinnen und -lektoren in Osteuropa: Unterrichten gegen Hindernisse. In: Keith, T./Umland, A. (Hg.): Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa II. Deutsche und österreichische Impressionen zur Germanistik und Geschichtswissenschaft nach 1990, Frankfurt a.M., Berlin u.a., S. 23-30.
- Klassicesskoe obrazovanie: fundamental'nost' i dinamizm (Interv'ju s V.V. Mironovym)* In: *Vysšee obrazovanie* 1/2005, Moskva, S. 41-58.
- Müntel, G./Gänzle, S. (2005):* Feind vor dem Tor? Europastudien und Internationale Beziehungen in Kaliningrad. In: Umland, A. (Hg.), Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa I. Eindrücke, Erfahrungen und Analysen deutscher Gastlektoren, Frankfurt a.M., S. 38-47.
- Pasternack, P. (2001):* Qualität als Politik? Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen. In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P./Kreckel, R. (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim und Basel, S. 23-70.
- Pletl, R. (2006):* Bologna – ein Curriculum-Desaster oder: Ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar? In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 54, H. 1, S.3-4.
- Queis, D. von (2002):* Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 50, H. 1, S. 27-31.
- Queis, D. von (2003):* Internationale Wissenschaftskooperation: Probleme, Theorien, Kompetenzen. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung. Grundlagen-Handlungsformen-Kooperationen. Bielefeld, S. 287-300.
- Teichmann, Chr. (2006):* Auf dem Weg nach Bologna: Osteuropäische Lehr-erfahrungen aus der Perspektive der Hochschulforschung. In: Keith, T./Umland, A. (Hg.), Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa II., Frankfurt a.M., Berlin u.a., S. 159-172.
- Thierfelder, R. (2001):* Europäisches Qualitätsnetzwerk: Perspektiven aus Sicht der Länder, in: *Internationalität = Evaluation + Akkreditierung?* (=Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2001), Bonn.
- Umland, A. (Hg.) (2005):* Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa I. Eindrücke, Erfahrungen und Analysen deutscher Gastlektoren, Frankfurt a.M.

⁴ Cucalin, A.: *Sovmestimy budem?* unter: www.poisksnews.ru/article.asp?id=2101 (zuletzt geöffnet am 16.05.2006)

■ **Dr. Christine Teichmann**, Linguistin, Soziologin, Arbeitsschwerpunkt: Hochschultransformation in Osteuropa, z.Zt. freie Wissenschaftlerin in Berlin, E-Mail: Christine.Teichmann@gmx.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

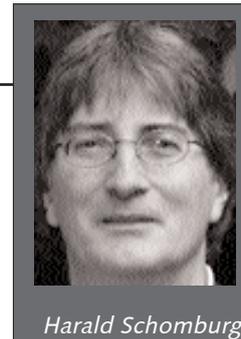
**Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen**

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19,80 Euro

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

Harald Schomburg & Ulrich Teichler

Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs



Harald Schomburg



Ulrich Teichler

1. Zur Ausgangslage

Die Regierungen der meisten europäischen Länder haben im Rahmen des sogenannten „Bologna-Prozesses“ Übereinkunft erzielt, gestufte Studiengänge möglichst flächendeckend und relativ ähnlich in ganz Europa bis zum Jahre 2010 einzuführen. Solche Veränderungen in der Dauer und Struktur der Studiengänge führen in jedem Fall zu Veränderungen in den Beziehungen von Studium und Beruf – und zwar nicht nur in quantitativ-struktureller Hinsicht, sondern auch in den Beziehungen zwischen der Substanz der Studienangebote und der Substanz der beruflichen Tätigkeit. Vier Themen sind durch diese Reform der Studiengangsstruktur system-notwendig aufgeworfen, und weitere Themen werden naheliegenderweise in die Diskussion eingebracht:

- (1) *Wachsender Stellenwert kurzer Studienabschlüsse?* In den Ländern Europas, in denen zuvor die Mehrheit der Absolventen ein langes universitäres Studium (vier bis sechs Jahre) abgeschlossen hatte, wird mit dieser Strukturreform der Stellenwert von Abschlüssen kürzerer Studiengänge aufgewertet. Das bedeutet aber keinesfalls mehr oder weniger automatisch, dass die Quote der neuen Master-Abschlüsse an den entsprechenden Altersjährgängen gegenüber der Quote der früheren universitären Langstudien-Absolventen sich verringern wird. Gerade bei einem Land wie Deutschland, das eine der geringsten Hochschulabsolventenquoten unter allen wirtschaftlichen fortgeschrittenen Ländern der Welt hat, ist dies kaum zu erwarten (siehe Teichler 1999), selbst wenn es anfangs häufig behauptet und gefordert wurde. Schält sich neben einer strukturellen Konvergenz auch eine quantitative Konvergenz der Studienabschlüsse heraus, bei der eine Hochschulabsolventenquote von deutlich über 30% üblich wird und bei der von diesen Hochschulabsolventen
 - 60% und mehr den Bachelor als höchsten Abschluss haben,
 - 25-35% bis zu einem Master studieren, und
 - 5-10% promovieren?
- (2) *Geringerer Stellenwert von Hochschultypen?* In den Ländern Europas, in denen die Differenzierung von Studienangeboten in starkem Maße durch einer Zwei-Typen-Struktur (oder auch Mehr-Typen-Struktur) von Hochschulen geprägt war, erhöht der Bologna-Prozess die Bedeutung eines anderen Differenzierungsmerkmals: der Dauer des Studiengangs. Damit verringert sich nicht nur mehr oder weniger automatisch der Stellenwert der Hochschultypen im Gesamtgefüge der Diffe-

The article **Potentials of Professional Relevance for the University Bachelor: Some Considerations Based on International Comparisons** by Harald Schomburg and Ulrich Teichler discusses intended, assumed, and actually ascertainable effects of the introduction of the two-tier degree structure on the transition to working careers. The authors draw on empirical findings from international comparisons. Results are surprising: They reveal that graduates completing short and in part applied courses have only slight advantages in the transition to working life. When it comes to applying what they have learned in their studies, in 8 of the 13 countries compared, graduates of long university study courses (i.e., those with more theory, less application, and frequently a stronger general orientation) more frequently reported being able to apply the qualifications acquired in their studies in their jobs to a greater degree than graduates of other study courses. The authors emphasize that higher education institutes can expect to be of the highest utility for society "when rather than subordinating study courses to a purported vocational need, [they focus on] freedom of thought, critical distance, and innovative ideas that bring about pro-active change in the vocational world."

renzung von Studienangeboten und –abschlüssen, sondern es steht auch die gestalterische Frage zur Entscheidung, wieweit Unterschiede in den curricularen Akzenten zwischen den Hochschulen abgebaut bzw. anderweitig konfiguriert werden sollten. Erodieren damit die Unterschiede von Hochschulsystemen wie

- Deutschland und Niederlanden einerseits, bei denen die Profile der Studiengänge von Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hogescholen als kontrastierend galten, und
 - Großbritannien andererseits, wo die von Beginn der 1960er bis zu Beginn der 1990er Jahre bestehende Zwei-Typen-Struktur Schritt für Schritt von Optionen bei einzelnen Universitäten und Fachbereichen abgelöst werden?
- (3) *Die Funktion des universitären Bachelors:* In den Ländern Europas, in denen universitäre Studiengänge in der Regel lang waren und demgegenüber ein etwas kürzerer und anwendungsorientierter Studiengang an anderen Hochschulen angeboten wurde, erscheint die Einführung eines universitären Bachelors als ein besonders riskantes Herzstück der Studiengangsstrukturreform. Zwei Befürchtungen wurden in vielen Ländern laut: Ers-

tens, 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 Instituten verstanden werden. Zweitens, dass die Verantwortlichen für die Gestaltung universitärer Studiengänge den Bachelor lediglich als erste Etappe eines langen Studienganges ausgestalten würden und dann als Ergebnis ihrer Bemühungen behaupten könnten, der universitäre Bachelor sei beruflich wertlos und nur als Zwischen-Etappe für einen Master-Abschluss brauchbar. Die letztgenannte Befürchtung war der einzige Anlass für die Verantwortlichen von 1999, in der Bologna-Erklärung Fragen der Beziehung von Studium und Beruf deutlich anzusprechen: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.“

- (4) Beziehungen von Studienabschlüssen und beruflichen Laufbahnen: Mit einer stärkeren Betonung von Ebenen von Studiengängen und –abschlüssen in der Gesamtszene der Differenzierung von Studienangeboten steht natürlich auch verstärkt die Frage zur Diskussion, wie weit und ggf. wie Ebenen von Studienabschlüssen mit Ebenen von beruflichen Karrierewegen („Laufbahnen“) verbunden sind. In vielen Ländern Europas mit einer Zwei-Typen-Struktur waren die universitären Langstudiengänge die typische Eingangsvoraussetzung für akademische Laufbahnen, während die etwas kürzeren und stärker anwendungsorientierten Studien de lege oder de facto zu einer darunter liegenden zweiten Laufbahn führten. Will man eine Koppelung von verschiedenen Hochschulabschlüssen und Laufbahnen fortführen, so liegt die jetzt in Deutschland im öffentlichen Dienst favorisierte Lösung nahe, den Bachelor als Eingangsstufe für den „gehobenen Dienst“ und den Master als Eingangsstufe für den „höheren Dienst“ zu betrachten. In manchen Ländern, in denen Bachelor-Abschlüsse lange Tradition haben, gilt der Bachelor als die Eingangsqualifikation für „gehobenen“ und „höheren“ Berufsbereiche gleichermaßen: Weitere Studien werden nicht als Schritt auf eine höhere Laufbahnebene verstanden, obwohl sie nützlich oder in einzelnen Bereichen sogar notwendig sind. Dies ist zum Beispiel in Großbritannien und in Japan der Fall. Selbst wenn in einigen Ländern und in Bereichen der Privatwirtschaft die Karriereebenen nicht so eindeutig festgelegt werden, geht es hier doch um eine zentrale Weichenstellung zwischen dem „harten“ Modell der zwei Laufbahnen oder demjenigen der einheitlichen Laufbahn mit „weicheren“ Differenzierungen. Neben diesen vier Themen, die durch die Einführung gestufter Studiengänge systemnotwendig aufgedrängt werden, ist der Bologna-Prozess von weiteren Diskussionen über die Beziehung von Studium und Beruf begleitet. Es werden vor allem drei Themen häufig aufgeworfen:
- (5) *Erhöhte Vielfalt curricularer Optionen auf der Master-Stufe:* Master-Studiengänge von ein- bis zweijähriger Studiendauer können nach Ansicht vieler Experten leichter nach verschiedenen Prinzipien ausgestaltet werden, als das bei langen universitären Studiengängen

in der Vergangenheit der Fall gewesen ist: Es kommen zum Beispiel breite disziplinäre Vertiefung, disziplinäre Spezialisierung oder interdisziplinäre, thematische Akzentsetzung in Frage (siehe Teichler 2003).

- (6) *Stärkere direktere Nützlichkeitsorientierung?* Die Einführung der gestuften Studiengänge und –abschlüsse über ganz Europa findet zu einer Zeit statt, in der die Hochschulen insgesamt stärker als in der Vergangenheit der Erwartung ausgesetzt sind, in Forschung und Lehre die praktische Nützlichkeit zu berücksichtigen. In der „Wissensgesellschaft“ scheint das Vertrauen zu schwinden, dass Forschung und wissenschaftliches Lernen, das nicht unmittelbar von Nützlichkeitserwägungen gelenkt ist, als Grundlegung von akademischer Kompetenz und wissenschaftlicher Theorie auch langfristig beruflich und technologisch relevant seien; der Blick soll direkter auf den Problemlösungs- und Anwendungswert der Erkenntnis gelegt werden. Weitere Bereiche der britischen Diskussionen über „employability“, die auch in anderen europäischen Ländern aufgegriffen werden, sind dazu zu zählen ebenso wie die Ansätze in Deutschland, im Rahmen der neuen gestuften Studiengänge „Schlüsselqualifikationen“ zu einem Lehrfach zu machen. In diesem Kontext sind auch weitere Bemühungen zu nennen, im Studium verschiedene Komponenten auszubauen, die einer berufsstrategischen Gestaltung des Studiums dienen (siehe dazu Bürger und Teichler 2004).
- (7) *Wachsender professioneller Stellenwert der Promotion:* Bemühungen in Europa, mit Blick auf die Erfolge der amerikanischen Graduate schools auch in Europa eine stärkere Strukturierung der Doktorandenausbildung vorzunehmen, werden bereits seit den 1980er Jahren mit dem Argument gestützt, dass die Promotion in zunehmendem Maße auf komplexe berufliche Aufgaben außerhalb von wissenschaftlichen Berufsrollen zuführen. Die Sorbonne-Erklärung von 1998 und die Communiqués der Minister bei ihren Konferenzen in Berlin im Jahre 2003 und in Bergen im Jahre 2005 sehen die Promotionsstufe als eine dritte Stufe der gestuften Studiengangs- und Studienabschluss-Struktur. Somit ist die Frage aufgeworfen, inwiefern eine Qualifizierung in der Promotionsphase, die nicht auf „Wissenschaft als Beruf“ zuführt, anders gestaltet sein sollte, als eine Promotionsphase die integraler Bestandteil einer wissenschaftlichen Karriere ist. Soweit das für angemessen gehalten wird, können Promotionsprogramme so gestaltet werden, dass sie beiden Funktionen dienen; in Großbritannien zum Beispiel sind aber auch Ansätze erkennbar, gesonderte Promotionsprogramme für „professional PhDs“ zu etablieren (siehe Kehm 2006).

2. Zwei zentrale Themen

Der Bologna-Prozess hat eine enorme – man möchte sagen: übertriebene – Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Auf der einen Seite häufen sich die Versuche, einer Fülle von Reformideen, die mit der Logik gestufter Studiengänge und –abschlüsse wenig zu tun haben, dadurch Flügel zu verleihen, dass man versucht, sie in Spiegelstrichen der Communiqués der Minister in den Nachfolgekongressen von Bologna „heilig zu sprechen“. Auf der anderen wird neuerdings in den Klagen über das Elend der modernen Univer-

sität alles Unheil dem Bologna-Prozess zugeschrieben (siehe etwa Hörisch 2006).

Glücklicherweise gibt es inzwischen einige Analysen, in denen der Diskurs über den Bologna-Prozess und über die tatsächlich stattfindenden Veränderungen gründlich und plausibel resümiert wird. In diesem Kontext für den Bologna-Prozess allgemein bzw. für dessen Implikationen für die Beziehungen von Hochschule und Beruf vor allem die folgenden Publikationen bzw. Serien von Publikationen zu nennen:

- (1) *Zentrale Dokumente zum Bologna-Prozess und Arbeitshilfen zur Studiengangsentwicklung*: Die wichtigsten Entscheidungen, Empfehlungen und konkreten Ausgestaltungen der Einführung gestufter Studiengänge und –abschlüsse in Europa und spezifisch in Deutschland sind von der Hochschulrektorenkonferenz im „Bologna-Reader“ dokumentiert, der im Jahre 2004 erstmals erschien und später überarbeitet wurde (HRK Service-Stelle Bologna 2004). Die rechtlichen Bedingungen zur Gestaltung der Studiengänge werden eingehend in Wex (2005) behandelt.
- (2) *Implementation in Deutschland*: Die Anlage der gestuften Studiengänge, wie sie in Deutschland in den ersten Jahren etabliert worden waren, wurden durch eine Befragung an den einzelnen Hochschulen im Jahre 2003 festgehalten (Schwarz-Hahn/Rehburg 2004). Ähnliche Untersuchungen wurden auch zu einzelnen Fachrichtungen durchgeführt.
- (3) *Evaluationen*: Zwischenbilanzierende Evaluationen des Bologna-Prozesses wurden jeweils vor den Ministerkonferenzen im Abstand von zwei Jahren mit Unterstützung der Europäischen Kommission von der European University Association in Auftrag gegeben (Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003, 2005). Eine ähnliche Zwischenbilanz der Entwicklung in ausgewählten europäischen Ländern wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Alesi u.a. 2005); die Ergebnisse der beiden „Halbzeit-Bilanzen“ des Bologna-Prozesses wurden von Kehm/Teichler (2006) verglichen.
- (4) *Wissenschaftliche Analysen zum Bologna-Prozess*: Unter den wissenschaftlichen Studien, die die Kontexte, die Zielsetzungen und die Wirkungen der Politik der Einführung konvergenter gestufter Studiengänge und –abschlüsse in Europa untersuchen, ragt die Studie „Change of Degrees and Degrees of Change“ (Witte 2006) heraus. Die Bibliographie dieser Studie belegt das breite Spektrum der inzwischen in diesem Bereich entstandenen Studien.
- (5) *Wissenschaftliche Analysen zur Entwicklung von Strukturen des Hochschulwesens*: Die Konzeptionen und Entwicklungen des Bologna-Prozesses wurden in zwei Buchpublikationen des Jahres 2005 in die Diskussionen und tatsächlichen Veränderungen der Strukturen des Hochschulwesens im internationalen Rahmen eingeordnet (Teichler 2005b, 2005c).
- (6) *Bilanz der deutschen Diskussionen zu den Arbeitsmarktimplikationen*: Die hier besonders wichtigen Diskussionen und Erhebungen zu den beruflichen Perspektiven der Absolventen der gestuften Studiengänge sind in einer im Jahre 2006 erschienenen Studie resümiert (Rehburg 2006).

Die vorliegenden bilanzierenden Studien stimmen darin überein, dass im Bologna-Prozess insbesondere das Verhältnis von Studium und Beruf im Hinblick auf Absolventen universitärer Bachelor-Studiengänge, die nach diesem Abschluss berufstätig werden wollen, die größte Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Daneben wächst auch das Interesse an der Wirkung des Studiums auf die Beschäftigungsaussichten und die beruflichen Handlungschancen der Studierenden. Diese Fragen der beruflichen Relevanz der gestuften Studiengänge und –abschlüsse, die oft unter dem mehrdeutigen und missverständlichen Begriff „Employability“ firmieren, werden im folgenden nicht weiter verfolgt, weil sie an anderer Stelle bereits interpretiert worden waren (Teichler 2005a).

3. Mögliche Vorgehensweisen zur frühzeitigen Wirkungseinschätzung

Bei einer so weitreichenden und so stark von Hoffnungen und Befürchtungen besetzten Reform wie der Einführung gestufter Studiengänge und –abschlüsse ist natürlich der Wunsch groß, die Wirkungen der Reformschritte möglichst früh zu erkennen. Dies gilt für den Bologna-Prozess umso mehr, als Evaluation und andere Wege der Überprüfung und Rechenschaftslegung in der hochschulpolitischen Landschaft immer mehr an Gewicht gewinnen. Das Nachdenken der Akteure über plausible Lösungen soll immer mehr durch ein systematisches, externalisiertes und empirisches Überprüfen ergänzt werden.

In Deutschland hat es deshalb sehr frühzeitig eine Reihe empirischer Studien gegeben, die die Beziehungen vom Studium in den neuen gestuften Studiengängen und der späteren Berufstätigkeit in den Mittelpunkt stellen oder zumindest mitbehandeln. Meike Rehburg (2006, S. 90) hat insgesamt 17 solcher Studien identifiziert, die von 1999 bis 2005 veröffentlicht worden waren.

Die erste große schriftliche Befragung von Bachelor-Absolventen in Deutschland wurde im Frühjahr 2004 durchgeführt. Es handelt sich um eine Befragung aller (ca. 4.000) Personen, die in den Jahren 2002 und 2003 einen Bachelor an einer deutschen Hochschule abgeschlossen haben, von denen sich ca. 1.600 Personen an der Befragung beteiligten. Als markantestes Ergebnis der Studie (Minks und Briedis 2005; siehe dazu auch Rehburg 2006, S. 133-141) ist zu berichten, dass neun Monate nach dem Bachelor-Abschluss mehr als drei Viertel der Universitäts- und knapp 60% der Fachhochschul-Bachelor sich in einem weiteren Studium befanden. Die meisten von ihnen gaben an, dass sie das schon lange vorgehabt hätten, und mehr als 90% versprachen sich von einem weiteren Studium, die beruflichen Chancen zu verbessern.

Die Studie löste einige öffentliche Aufregung aus, weil in den hochschulpolitischen Debatten in Deutschland immer wieder die These vertreten worden war, dass eine Weiterstudienquote von 30% oder höchstens 40% normal und wünschenswert sei. Sicherlich war die Erwartung so geringer Quoten unangemessen, weil – wie bereits oben vermerkt – sie auf der Basis der Erfahrungen von Ländern formuliert wurden, in denen weitaus größere Anteile der Bevölkerung einen Master erwerben. Aber unseres Erachtens

wird eine Studie, die Bachelor-Absolventen einer Pioniergeneration zu erfassen sucht – in diesen Jahrgängen schlossen weniger als ein Prozent der Studierenden ihr Studium mit dem Bachelor ab (!) – notwendigerweise atypische Ergebnisse erbringen. Die bestehenden Studiengänge sind ungleich nach Fächern und Regionen verteilt; eine Selektion besonders interessierter Studierenden ist wahrscheinlich; die Studiengänge sind noch keineswegs konsolidiert. So ist die Studie kaum geeignet über die neuen Strukturen des Zusammenhangs von Hochschule und Beruf von Bachelor-Absolventen zu informieren.

Zweitens wurden Vertreter des Beschäftigungssystems sehr frühzeitig befragt, wie sie die berufliche Relevanz der neuen Studiengänge einschätzen und wie das ihre Rekrutierungs- und beruflichen Einsatzpolitiken prägen wird. Als wichtigste Studie dieser Art ist die im Jahre 2004 durchgeführte Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft zu nennen (Bergs und Koenegen-Grenier 2005; siehe dazu auch Rehburg 2006, S. 141-148), die auf 50 Telefoninterviews mit Personalverantwortlichen in Großunternehmen basiert. Die Studie macht deutlich, dass die Verantwortlichen in den Unternehmen immer wieder betonen, dass von traditionellen Studien keine Abstriche gemacht werden sollten. Die Qualifikation der Bachelor bei Studienabschluss und die anfänglichen beruflichen Aufgaben würden mehr oder weniger denen der früheren Fachhochschulabsolventen gleichgesetzt, die der Master dagegen denen der früheren Universitätsabsolventen. Dabei wird von der Mehrzahl der Unternehmen angegeben, dass keine deutlichen Abgrenzungen der weiteren Karrierechancen zwischen den früheren Universitäts- und Fachhochschulabsolventen vorgenommen würden.

Auch bei dieser Studie wird der Aussagegehalt der Befunde durch den Zeitpunkt der Durchführung begrenzt. Die Studie wurde zu einer Zeit durchgeführt, als die Mehrzahl der Unternehmen noch kein klares Bild über die Studienstrukturreform der Studiengänge hatte; noch weniger waren sie veranlasst, die neuen Abschlussqualifikationen generell zu bewerten; die Unternehmen waren jedoch von Hochschulpolitik, Arbeitsmarktpolitik und diversen Interessengruppen umworben, sich eindeutig über die Stärken und Schwächen des neuen Systems, die Akzeptanz der neuen Abschlüsse und den zukünftigen Bedarf an Absolventen der beiden Ebenen zu äußern. In einer solchen Übergangssituation, in der die Unternehmen zu öffentlichen Festlegungen gedrängt werden, ohne in ihrer Personalpolitik dafür wirklich bereits Bedarf zu haben, kann eine Befragung von Unternehmensvertretern nur vorläufige Eindrücke eruieren und kaum die Gefahr vermeiden, dass die Ergebnisse als valider Beleg zum „Bedarf“ überinterpretiert werden.

Drittens sehen sich die einzelnen Hochschulen und Fachbereiche durch die Einführung des neuen Akkreditierungssystems von Studiengängen seit 1998 zunehmend veranlasst, Informationen zum beruflichen Verbleib und der beruflichen Tätigkeit ihrer Absolventen zu sammeln, um diese Erfahrungen bei der Gestaltung des Studiums zu nutzen bzw. die Fortführung der Studiengänge mit Verweis auf „Bewährung auf dem Arbeitsmarkt“ zu legitimieren. Inzwischen ist in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz und mit dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel ein beachtliches Netzwerk von Verantwortlichen für Hochschulabsolventenstudien an den einzelnen Hochschulen entstanden (siehe dazu Janson

2006). Dabei wird es sicher in einzelnen Fällen gelingen, bereits bei ersten Re-Akkreditierungen der neuen Studiengänge interessante Information zu sammeln. Aber wiederum ist bedenken, dass solide Informationen über die beruflichen Wirkungen von Studienangeboten erst etwa ein Jahrzehnt nach deren Einführung vorliegen können. Im folgenden wird ein weiterer Weg gewählt, empirische Befunde in die aktuellen Diskussionen über die beruflichen Perspektiven universitärer Bachelor-Absolventen einzubringen.

Da in Europa schon vor dem Bologna-Prozess in manchen Ländern Studiengänge unterschiedlicher Länge und unterschiedlicher inhaltlicher Prägungen bestanden, erscheint es interessant zu untersuchen, in wie weit sich bislang (vor „Bologna“) tatsächlich in diesen Ländern Beschäftigungschancen und berufliche Entwicklung stark nach Art des Studiums unterscheiden. Gibt es empirische Hinweise, die die Einschätzung stützen, das Beschäftigungssystem könne sich am wenigsten auf die neuen universitären Bachelors einstellen?¹

4. Befunde einer international vergleichenden Studie

4.1 Zu den Erhebungen und ausgewählten Ländern

Die Analyse greift auf die Ergebnisse von zwei international vergleichenden Studien zurück: Die CHEERS-Studie, in deren Rahmen ca. 40.000 Hochschulabsolventen des Studienjahrs 1994/95 aus 11 europäischen Ländern etwa vier Jahre nach Studienabschluss befragt wurden (Schomburg u.a. 2001; Schomburg/Teichler 2006), und die noch unveröffentlichte REFLEX-Studie, in der über 30.000 Absolventen des Studienjahrs 1999/2000 etwa fünf Jahre nach Studienabschluss befragt worden waren. Die Autoren dieses Artikels hatten die erstere Studie koordiniert und bei beiden Studien die Erhebungen in Deutschland durchgeführt. In der folgenden Analyse wurden die an der Studie beteiligten Länder nur dann berücksichtigt, wenn in dem jeweiligen Jahrgang sowohl universitäre Abschlüsse von vier und mehr Jahren als auch kürzere Studiengänge an Universitäten oder kürzere bzw. anwendungsorientierte Studiengänge an anderen Hochschulen bestehen und Absolventen beider Arten von Studiengängen bei den Befragungen in größerer Zahl beteiligt waren. Zu berücksichtigen ist, dass in manchen Fällen die konkreten Fragen zu den beiden Erhebungszeitpunkten nicht identisch waren, weshalb nicht durchgängig eine Analyse der Veränderungen zwischen den beiden Absolventenjahrgängen möglich ist. Auch kann nicht ausgeschlossen werden, dass in einzelnen Fällen die Unterschiede zwischen den Ländern eher auf unterschiedliche sprachliche Akzentuierungen der Fragen als auf reale Situationen zurückzuführen sind. Aber in jedem Falle sind die Daten brauchbar, um einzuschätzen, wieweit sich innerhalb verschiedener Länder Unterschiede in der Beziehung von Hochschule und Beruf bei den Absolventen der beiden Abschlussarten ergeben. In den folgenden Tabellen sind unter Absolventen langer universitärer Studiengänge Länder vertreten, bei denen zum Untersuchungszeitpunkt:

¹ Mit der Methode des internationalen Vergleichs wird nicht beansprucht, einen besseren Weg bei der schwierigen empirischen Evidenzsuche im Frühstadium einer Reform zu bieten, aber angenommen wird, dass damit ein interessantes Stück im Puzzle der empirischen Evidenz eingebracht werden kann.

- das universitäre Langstudium durchgängig keinen früheren Kurzstudienabschluss vorsah (Deutschland, Finnland, Niederlande, Schweiz und Tschechien),
- frühere Kurzstudienabschlüsse teilweise existierten (Frankreich, Norwegen und Spanien),
- frühere Kurzstudienabschlüsse durchgängig vorgesehen waren (Großbritannien).

Bei den Absolventen „anderer“ Studiengänge ergibt sich für diese drei Gruppen von Ländern, dass:

- bei der ersten Ländergruppe die einbezogene Absolventen *anwendungsorientierte Studiengänge an einem anderen Hochschultyp* absolviert hatten (z.B. an Fachhochschulen in Deutschland),
- bei der zweiten Ländergruppe die Absolventen teils theoretisch und teils anwendungsorientierte Studiengänge teils an Universitäten und teils an anderen Institutionen besucht hatten,
- im Falle von Großbritannien die Absolventen ein kurzes universitäres Studium mit unterschiedlichen curricularen Profilen besucht hatten, die in vielen Fällen weniger fachlich spezialisiert waren als das Studium auf der Master-Stufe.

4.2 Übergang vom Studium in den Beruf

Der Übergang vom Studium in den Beruf wird in Tabelle 1 mit zwei Themen behandelt: Wie lange die Suche nach einer ersten Beschäftigung gedauert hat und wie weit die Absolventen in den ersten Jahren nach dem Studienabschluss arbeitslos waren: Im letzteren Falle war bei den Absolventen von 1995 gefragt worden, ob sie innerhalb der ersten vier Jahre überwiegend arbeitslos gewesen sind, bei den Absolventen von 2000 dagegen, ob sie überhaupt einmal innerhalb der letzten Jahre – und sei es nur kurz zu Suchzwecken – arbeitslos waren. Die Suchzeit für die erste Beschäftigung nach Studienabschluss war in den meisten Ländern für Absolventen eines langen universitären Studiums im Durchschnitt etwa ebenso lang wie für Absolventen anderer Studiengänge. Insgesamt sind die Unterschiede in den Suchzeiten zwischen den Absolventen der unterschiedlichen Studiengänge sehr gering (maximal ein Monat Differenz).

Bei der berichteten Arbeitslosigkeit ergab sich ein weniger einheitliches Bild. In sechs Fällen waren Absolventen anderer Studiengänge weniger betroffen, in vier Fällen etwa in gleichem Maße und in drei Fällen in höherem Maße als Absolventen eines langen Universitätsstudiums.

Sowohl die in Tabelle 1 dargestellten Befunde als auch weitere hier nicht dargestellte Ergebnisse der Erhebungen lassen den Schluss zu, dass die Absolventen kurzer und z.T. anwendungsorientierter Studiengänge im Durchschnitt einen

Tabelle 1: Übergang vom Studium zum Beruf in ausgewählten europäischen Ländern (in Monaten/in Prozent)

Abschlussjahr und Land	Dauer der Beschäftigsuche (Monate)		Arbeitslosigkeit in den ersten Jahren nach Abschluss*	
	UNI-L	Andere	UNI-L	Andere
<i>1995</i>				
Deutschland	6	5	2	2
Frankreich	7	8	7	7
Großbritannien	5	5	6	2
Niederlande	5	4	3	1
Norwegen	4	3	1	0
Spanien	12	12	16	25
<i>2000</i>				
Deutschland	5	4	39	29
Finnland	4	4	29	40
Niederlande	3	3	29	24
Norwegen	4	3	28	19
Schweiz	4	3	31	27
Spanien	7	7	61	65
Tschechien	3	3	39	37

UNI-L: universitäre Langstudiengänge; Andere: kürzere Studiengänge an Universitäten oder an anderen Hochschultypen.

* Die Ergebnisse von 1995 sind nicht vergleichbar mit den Ergebnissen 2000. Die Zahlen für die Absolventen des Jahres 1995 informieren über den Anteil der Befragten, die vier Jahre nach Abschluss angeben, sie seien in den letzten vier Jahren überwiegend arbeitslos gewesen. Bei der Befragung der Absolventen des Jahres 2000 wurde diese Frage nicht gestellt. Demgegenüber sind hier die Prozentwerte angeben für diejenigen Absolventen, die in den ersten fünf Jahre nach Abschluss zumindest einmal arbeitslos waren.

Quelle: INCHER-Kassel: CHEERS-Studie und REFLEX-Studie.

etwas „glatteren“ Übergang vom Studium zum Beruf haben. Der Unterschied ist aber im Durchschnitt der Länder bemerkenswert gering und zeigt sich keineswegs mehr oder weniger durchgängig für alle Länder.

4.3 Beschäftigungssituation nach der Berufsstartphase

Tabelle 2 zeigt, wie sich die Beschäftigungssituation der Absolventen nach der Berufsstartphase (in diesen Untersuchungen nach etwa vier bzw. fünf Jahren) bei den beiden Arten von Abschlüssen darstellt, d.h. was die Absolventen im Beschäftigungssystem im Tausch für ihre Qualifikation und Arbeit an Status, sozialer Sicherheit u.ä. erhalten.

In fast allen Fällen – in elf von dreizehn Fällen – haben die Absolventen eines universitären Langstudiums eine deutlich höhere Chance, einige Jahre nach Studienabschluss in beruflichen Bereichen bzw. Positionen tätig zu sein, die als typische Akademiker-Berufe gelten: in professionellen Bereichen, Manager-Positionen oder höheren Karrieren des öffentlichen Dienstes. Absolventen anderer Studiengänge haben eher damit zu rechnen, in Berufen tätig zu sein, die in internationalen Berufstatistiken als „technicians and associate professionals“ bezeichnet werden.

Umgekehrt haben die Absolventen eines universitären Langstudiums häufiger – in acht der hier untersuchten 13 Länder bzw. Jahrgänge – eher als Absolventen anderer Studiengänge damit zu rechnen, selbst einige Jahre nach Studienabschluss befristet beschäftigt zu sein. Allerdings ist dieser Befund kaum geeignet, einen eindeutigen Beschäftigungsnachteil für erstere zu signalisieren. Denn in den meisten Fällen – bei Ärzten, Angehörigen einiger Bereiche des öffentlichen Dienstes sowie bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – ist befristete Beschäftigung oft ein Regelfeature der Karriere; insofern ist die Übernahme einer

Tabelle 2: Beschäftigung nach der Berufsstartphase (in Prozent)

Abschlussjahr und Land	Akademischer Beruf (1)		Unbefristet beschäftigt (2)		Adäquate Position (3)	
	UNI-L	Andere	UNI-L	Andere	UNI-L	Andere
1995						
Deutschland	83	83	67	92	61	60
Frankreich	75	50	85	73	65	54
Großbritannien	89	73	84	82	81	67
Norwegen	95	19	77	86	88	86
Niederlande	80	61	72	84	76	75
Spanien	79	56	54	37	66	57
2000						
Deutschland	87	81	69	90	93	92
Finnland	92	47	70	80	90	91
Niederlande	78	68	71	84	80	92
Norwegen	92	22	82	88	86	88
Schweiz	79	78	70	95	92	58
Spanien	52	16	62	59	73	80
Tschechien	82	60	86	85	90	87

UNI-L: universitäre Langstudiengänge; Andere: kürzere Studiengänge an Universitäten oder an anderen Hochschultypen.

- (1) Als "akademischer Beruf" wurden hier die Angaben zur Berufsbezeichnung zusammengefasst, die den Berufshauptgruppen 1 und 2 der ISCO-88 Klassifikation der Berufe entsprechen.
- (2) 1995 - Frage C10: Unbefristeter oder befristeter Arbeitsvertrag? 2000 - Frage F5: Sind Sie unbefristet oder befristet beschäftigt?
- (3) 1995 - Frage F3: Wenn Sie alle Aspekte Ihrer beruflichen Situation (Status, Position, Einkommen, Arbeitsaufgaben usw.) berücksichtigen: a. In welchem Maße ist Ihre berufliche Situation Ihrer Ausbildung angemessen? Antwortskala von 1 = 'Völlig angemessen' bis 5 = 'Überhaupt nicht angemessen'. Hier sind die Angaben "1" und "2" zusammengefasst. 2000 - Frage F8: Welcher Abschluss ist Ihrer Meinung nach am besten geeignet für Ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit? Hier sind die Angaben für "gleiche Abschlussebene" und "höhere Abschlussebene" zusammengefasst.

Quelle: INCHER - Kassel: CHEERS-Studie und REFLEX-Studie

solchen Beschäftigung eher eine Investition in die Zukunft als ein Anzeichen für eine prekäre Beschäftigungssituation. Drittens zeigt Tabelle 2, in wie weit Absolventen der Ansicht sind, dass ihre berufliche Position ihrer Abschlussebene entspricht. In sieben der Länder bzw. Jahrgänge sind die Angaben der Absolventen beider Abschlussarten ungefähr gleich. In vier Fällen sehen sich die Absolventen eines langen Universitätsstudiums häufiger in einer adäquaten Position, und nur in zwei Fällen ist das Gegenteil der Fall.

Geht es also um den „Beschäftigungs“- oder „Tausch“-Wert des Studiums, so sind wir eher geneigt, die vorhandenen Befunde als Beleg dafür zu interpretieren, dass Absolventen eines universitären Langstudiums in dieser Hinsicht in der Vergangenheit Vorteile gegenüber den Absolventen anderer Studiengänge hatten.

4.4 Beziehungen von Studium und beruflicher Tätigkeit

In Tabelle 3 steht die substantielle Beziehung von Studium und beruflicher Tätigkeit im Mittelpunkt. Hier zeigt sich, dass die Absolventen eines universitären Langstudiums häufiger - in acht der 13 Länder bzw. Jahrgänge - als die Absolventen anderer Studiengänge berichteten, sie könnten ihre im Studium erworbenen Qualifikationen in hohem Maße beruflich verwenden. Da anwendungsnahe Studiengänge stärker auf eine berufliche Verwendung des im Studium Erlernten ausgerichtet sind, dürfte dieser Befund zumindest für die Anhänger einer starken Zuschneidung des Studiums auf berufliche Anforderungen überraschend

sein. Auch bei der zweiten studienbewertenden Frage, ob sich das Studium als nützlich für die späteren Aufgaben erwiesen hat, gibt es deutlich mehr Fälle, in denen die Absolventen langer universitärer Studiengänge ihrem Studium häufiger eine hohe Berufsnützlichkeits attestieren als die Absolventen der anderer Studiengänge; die deutschen Fachhochschulabsolventen stellten den einzigen gegenteiligen Fall dar.

In Tabelle 3 sind die Aussagen zu beruflicher Zufriedenheit aufgenommen, weil mit multi-variaten statistischen Analysen belegt werden konnte, dass die berufliche Zufriedenheit von Absolventen stärker mit den substantiellen Bezügen von Studium und Beruf als mit Beschäftigungs-Aspekten zusammenhängt. Hier zeigt sich allerdings, dass sich die Absolventen eines universitären Langstudiums etwa gleich häufig als hoch zufrieden mit ihrer beruflichen Situation äußern wie die Absolventen anderer Studiengänge.

Insgesamt legen die Befunde den Schluss nahe, dass bisher die Absolventen stärker theoretisch, weniger anwendungsnahe und in

vielen Fällen auch stärker generell ausgerichtet Studiengänge keineswegs eine geringere substantielle Relevanz ihres Studiums für ihre Berufstätigkeit sahen als die Absolventen von Studiengängen, die von der Intention her stärker berufsnützlich sein wollen. Dies entspricht sicherlich nicht dem in der hochschulpolitischen Diskussion vorherrschenden Meinungsbild.

5. Schlussfolgerungen

Welche beruflichen Erträge unterschiedliche Studiengänge erbringen, ist auch für die Hochschulen eine wichtige Frage. Wir sind davon überzeugt, dass Hochschulen für Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur kreativ sein können, wenn sie die Studiengänge nicht unter einen vermeintlichen beruflichen Bedarf subordinieren, sondern in gedanklicher Freiheit, kritischer Distanz und mit innovativen Ideen, die pro-aktiv die Berufswelt verändern. Aber das schließt überhaupt nicht die Frage aus, welche Wirkungen die jeweiligen Akzente und Dauern von Studiengängen auf dem Berufsweg der Absolventen zeigen. In den letzten Jahren wird von den Hochschulen stärker erwartet, sich nicht einfach auf Gedankenspiele zum Charakter von Studiengängen und zu deren Auswirkungen bei den Lernenden zu verlassen, sondern „empirische“ Evidenzen zu deren Wirkungen zu suchen und diese evaluativ in die Entscheidungen über die zukünftige Gestaltung von Studiengängen einzubringen.

Tabelle 3: Stellenwert des Studiums für die berufliche Tätigkeit nach der Berufstartphase (in Prozent)

Abschlussjahr und Land	Hohe Qualifikationsverwendung (1)		Hohe Nützlichkeit des Studiums für berufliche Aufgaben (2)		Hohe berufliche Zufriedenheit (3)	
	UNI-L	Andere	UNI-L	Andere	UNI-L	Andere
1995						
Deutschland	44	42	41	48	63	60
Frankreich	31	24	46	34	65	63
Großbritannien	66	48	56	49	52	57
Niederlande	53	50	70	66	74	70
Norwegen	72	75	78	79	79	78
Spanien	48	48	55	54	60	58
2000						
Deutschland	74	70	43	47	70	68
Finnland	80	75	62	53	64	67
Niederlande	76	70	57	50	68	67
Norwegen	80	82	71	67	72	75
Schweiz	77	71	53	55	73	67
Spanien	66	69	41	42	63	64
Tschechien	68	62	49	45	72	68

UNI-L: universitäre Langstudiengänge; Andere: kürzere Studiengänge an Universitäten oder an anderen Hochschultypen.

- (1) 1995 - Frage F1: Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: in welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium (das Sie 1994/95 abgeschlossen haben) erworbenen Qualifikationen? Antwortskala von 1 = 'In sehr hohem Maße' bis 5 = 'Gar nicht'. 2000 - Frage F11: In welchem Maße werden Ihr Wissen und Ihre Fähigkeiten in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit genutzt? Antwortskala von 1 = 'In sehr hohem Maße' bis 5 = 'Überhaupt nicht'. Hier sind die Angaben '1' und '2' zusammengefasst.
- (2) 1995 - Frage E2: In welchem Maße war Ihr Studium (das Sie 1994 oder 1995 abgeschlossen haben) nützlich, um Sie auf Ihre aktuellen beruflichen Aufgaben vorzubereiten? Antwortskala von 1 = 'In sehr hohem Maße' bis 5 = 'Überhaupt nicht'. 2000 - Frage I1: In welchem Maße war Ihr Studium eine gute Grundlage, um Ihre gegenwärtigen Arbeitsaufgaben zu erfüllen? Antwortskala von 1 = 'In sehr hohem Maße' bis 5 = 'Überhaupt nicht'. Hier sind die Angaben '1' und '2' zusammengefasst.
- (3) 1995 - Frage G1: Inwieweit sind Sie mit Ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden? Antwortskala von 1 = 'Sehr zufrieden' bis 5 = 'Sehr unzufrieden'. 2000 - Frage F13 Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit? Antwortskala von 1 = 'Sehr zufrieden' bis 5 = 'Sehr unzufrieden'. Hier sind die Angaben '1' und '2' zusammengefasst.

Quelle: INCHER - Kassel: CHEERS-Studie und REFLEX-Studie

Auf der Basis dieser Befunde scheint es eher unwahrscheinlich, dass die neuen universitären Bachelor mit großen Problemen der Akzeptanz durch das Beschäftigungssystem rechnen müssen.

Aber der internationale Vergleich kann ebenso wie die bislang vorliegenden Erhebungen zu den beruflichen Wirkungen des Bologna-Prozesses keine eindeutige Evidenz zur beruflichen Zukunft universitärer Bachelor-Absolventen bieten. Wenn wir stärker evidenz-basierte Entscheidungen über die Zukunft der Hochschulen treffen wollen, müssen wir in einem frühen Stadium eines Reformprozesses verschiedene Stücke des Puzzles suchen und zusammensetzen, und wir müssen längere Zeiträume akzeptieren, bis schließlich gute Wirkungsanalysen erfolgen und eindeutige empirische Ergebnisse als Rückmeldung für Entscheidungsprozesse dienen können.

Literaturverzeichnis

Alesi, M. u.a. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bürger, S./Teichler, U. (2004): Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung. In: Benz, W./Köhler, J./Landfried, K. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin, Teil E 3.1.

Bergs, C./Koenegen-Grenier (2005): Die Akzeptanz von Bachelor-Absolventen in der deutschen Wirtschaft. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Essen, S. 24-41.

Die einschneidenden und zumindest zu Beginn höchst kontroversen Studiengang- und Studienreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses waren deutlich von dem Wunsch begleitet, möglichst schnell die beruflichen Auswirkungen des neuen Studiengangsmodells zu untersuchen. Deshalb wurden einige Studien zu einem besonders riskanten Problem sehr frühzeitig – unseres Erachtens zu frühzeitig – begonnen: Zur Frage der beruflichen Akzeptanz von Absolventen universitärer Bachelor-Studiengänge.

Demgegenüber wurden hier die Zusammenhänge von Studium und Beruf im innereuropäischen Vergleich bei denjenigen Absolventen untersucht, die die Hochschule besuchten, bevor Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses umgesetzt wurden. Diese Analyse lässt eindeutig den Schluss zu, dass die Absolventen, deren Studiengänge nicht an starker Berufsnützlichkeit ausgerichtet waren, in der Vergangenheit keineswegs deutlich höhere Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf hatten, sich eher als adäquat eingesetzt sahen und sogar häufiger einen großen Sachbezug von Studium und beruflicher Tätigkeit sahen als die Absolventen anderer Studiengänge.

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

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

HRK Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2004).

Janson, K. (2006): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Eine Veranstaltung der Hochschulrektorenkonferenz in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und des Arbeitsbereichs Absolventenforschung der FU Berlin (Tagungsbericht). In: Zeitschrift für Evaluation, H. 2, S. 351-357.

Kehm, B.M. (2006): Doctoral Education in Europe and North America: a comparative analysis. In: Teichler, U. (Hg.): The Formative Years of Scholars. London, S. 67-78.

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

Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. 2 Teile. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS Kurzinformationen, A3/2005 und A4/2005).

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

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

- Reichert, S./Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brussels: European University Association.
- Schomburg, H./Teichler, U. (2006): Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht.
- Schomburg, H. u.a. (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.
- Teichler, U. (1999): Studieren bald 50 Prozent eines Geburtsjahrgangs? In: Das Hochschulwesen, 47. Jg., H. 4, S. 116-119.
- Teichler, U. (2005a): Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld, S. 314-318.
- Teichler, U. (2005b): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt/Main und New York.
- Teichler, U. (2005c): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster.

Wex, P. (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland – ein Handbuch. Berlin.

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

- **Harald Schomburg**, Diplom-Sozialwirt, Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel, E-Mail: schomburg@incher.uni-kassel.de
- **Dr. phil., Dr. h.c. Ulrich Teichler**, Professor für Soziologie, Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel, E-Mail: teichler@incher.uni-kassel.de

Professur für „Higher Education“ an der Universität in Bergen (Norwegen) Interview mit Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

HSW: Herr Webler, Sie haben zum 1. Mai 2007 einen Ruf auf eine Professur „Higher Education“ im Department of Education and Health Promotion (Faculty of Psychology) der Universität Bergen (Norwegen) angenommen. Herzlichen Glückwunsch zu diesem Amt! Wie ist es dazu gekommen? Sie sind doch an der Universität Bielefeld schon pensioniert?

WDW: Das hat offensichtlich keine Rolle gespielt. Allerdings sind solche Professuren befristet. Das hängt mit deren Ziel zusammen: Die norwegischen Universitäten haben als strukturelle Spezialität neben der Professur im Hauptamt eine Professur in Teilzeit - insbesondere, um internationale Erfahrungen an norwegische Universitäten rückzubinden und die Universitäten stärker in die internationale Forschungsgemeinschaft zu integrieren. In der Absicht, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern auf Zeit zu gewinnen, die noch hauptamtlich gebunden sind, hat sie einen Umfang von nur 20% einer Vollzeitstelle.

HSW: Wie werden die Berufungen durchgeführt? Werden die Stellen international ausgeschrieben?

WDW: Nein. Die betreffenden Fakultäten beobachten die internationale Szene ihrer Fachgemeinschaft und werden auf interessante Kollegen bzw. deren Arbeiten aufmerksam. Über diese Beobachtungen wird intern beraten und die am meisten favorisierte Person dann von der Fakultät bzw. dem Department angesprochen. In meinem Fall war das Prof. Dr. Arild Raaheim, Leiter des Department of Education and Health Promotion, Vorsitzender der Norwegischen Gesellschaft für Psychologie.

HSW: Was sind die Erwartungen an Ihre Professur? Umfasst sie das volle Spektrum an Aufgaben?

WDW: Grundsätzlich ja. Bergen zählt zu den forschungsstarken Universitäten in Norwegen. In der Hochschulforschung soll die Professur insbesondere Verbindungen zur internationalen Forschung herstellen. Für meine Zeit in Bergen sind mehrere Projekte intensiver internationaler Kooperation und die Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geplant. Dabei soll auch eine Deutsch-Russisch-Norwegische Zusammenarbeit auf den Feldern der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung begründet werden. Die Aufgaben umfassen außerdem Lehre, Betreuung und Prüfungen im eigenen Wissenschaftsgebiet außerhalb der eigenen Organisationseinheit, in die ich berufen wurde. Die Professur soll nicht zuletzt zur Weiterentwicklung des Programms „Higher Education“ beitragen. Mit diesem pflichtgemäß zu absolvierenden, umfangreichen Programm erwerben - wie in Norwegen üblich - neu berufene Mitglieder des Lehrkörpers der Universität Bergen ihre Lehrkompetenz.

HSW: Sie haben bereits viele Aufgaben im UVW Verlag, dem IWBB und in der Weiterbildung - letzteres nicht zuletzt in den Universitäten in Jaroslawl/Wolga. Wie können Sie das Engagement in Bergen damit verbinden?

WDW: Durch die Teilzeit lassen sich die Aufgaben in Forschung und Lehre und insbesondere im Curriculum zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses so bündeln, dass nur eine periodische Anwesenheit in Zeitblöcken erforderlich ist - voraussichtlich je eine Blockwoche viermal im Jahr; der Rest, auch innerhalb der Forschung, erfolgt größtenteils per Korrespondenz.

HSW: Vielen Dank für dieses Gespräch, Herr Webler.

Das Interview für das HSW führte Dr. Renate Pletl.

„Ab in den Osten“: Das CHE sorgt sich um die Demographie. Ein Tagungsbericht.

Wenn für eine Fachtagung, die ein rund achtstündiges Programm umfasst, ein Teilnehmerbeitrag von stattlichen 260 Euro erhoben wird, ist anzunehmen, dass die Preisgestaltung nicht nur die Kostendeckung der Veranstaltung, sondern auch die Erzielung von Selbstselektionseffekten in Richtung der Besucherschaft intendiert. Das Gütersloher Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) lud diejenigen, die das angebotene *self assessment* erfolgreich bewältigen konnten, am 12. und 13. Februar 2007 zum Thema „Studierendenhoch - Hochschulkollaps? Hochschulen vor der demographischen Chance“ in das Berliner Ludwig-Erhard-Haus ein. Der Einladung folgten schätzungsweise 150 Repräsentanten von Hochschulleitungen, Hochschulverwaltungen, Verbänden sowie Wissenschaftsministerien und nur wenige Vertreter des operativen Ausbildungsgeschäfts. Aber selbst eine Studentin fand zum rabattierten Eintrittspreis von 130 Euro den Weg an die Spree. Für ihre Tagungsbeiträge sollte den Besuchern jedoch ein Programm geboten werden, das nicht nur den Auftritt eines Ministerpräsidenten, sondern auch den von sechs Wissenschaftsministern der Länder vorsah.

Helga Meyer, Leiterin des Projekts „Demographischer Wandel und Hochschulsystem“ des CHE, verwies in ihrem Einleitungsreferat darauf, dass die deutschen Hochschulen in den kommenden Jahren mit einem beträchtlichen Studierendenzustrom zu rechnen haben, dessen Spitze um das Jahr 2013 zu erwarten ist. Dabei handele es sich um „das letzte Hoch der Jungen“, bevor sich ab 2020 die Zahl der Studienanfänger deutlich reduzieren wird. Durch die flächendeckende Verkürzung der Schulzeit bis zur Abiturprüfung auf 12 Jahre ist außerdem – föderalismusbedingt in mehreren zeitversetzten Wellen – mit doppelten Abiturientenjahrgängen zu rechnen. Die Hochschulen sind für die zu erwartenden Entwicklungen aber nur unzureichend präpariert: Nach den Berechnungen des CHE werden in den kommenden Jahren Studienaufnahmekapazitäten in Größenordnung der Anfängerplätze mehrerer Dutzend Universitäten fehlen. Um dieses Problem kostensparend in den Griff zu bekommen, schlägt das CHE in einwandfreiem Englisch drei parallel einzusetzende Handlungsstrategien vor: „*go east!*“, „*go flexible!*“ und „*go abroad!*“.

Zur ersten in die Diskussion gebrachten Strategie nahm der sächsische Ministerpräsident Georg Milbradt in Berlin Stellung. Prinzipiell begrüßte er die Umleitung künftiger Studierendeströme von West nach Ost, da auf diese Weise Aufwandskosten für Studienplätze im Westen vermieden werden könnten. Milbradt verwahrte sich aber dagegen, nicht ausgelastete ostdeutsche Hochschulen zukünftig als Auffangbecken für die von westdeutschen Hochschulen abgelehnten Bewerber anzusehen: Die „zweite Garnitur“ der Studienanfänger sei an den Hochschulen der neuen Länder ebenso unerwünscht wie an denen des Westens. Zudem wäre in einer Aufspaltung der Hochschullandschaft in verarmte Lehruniversitäten im Osten und elitegeforderte Forschungsuniversitäten im Süden des Landes eine nicht hinnehmbare Entwicklung zu sehen. Korrekturen der Rahmenbedingungen für Elitewettbewerbe seien daher unausweichlich. Soweit Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen der neuen Länder für Studienberechtigte der alten

Länder vorgehalten werden, müssten damit Umlenkungen von Geldströmen verbunden sein. Welche Instrumente dazu geeignet sein könnten, die erste Garnitur der Studienanfänger nach Mittweida und Cottbus zu locken, blieb in Milbradts Ausführungen aber offen. Diese argumentative Lücke schloss Frank Ziegele, Geschäftsführer von CHE Consult: Es seien finanzielle Anreizsysteme („Mobilitätshilfen“) denkbar, die „nicht als Allheilmittel, aber als ein Baustein unter anderen“ Lenkungseffekte provozieren könnten. Den unbefangenen Beobachter könnte dieser CHE-Vorschlag spontan an in den neunziger Jahren als „Buschzulage“ in Verurf geratene Besoldungsregelungen des Öffentlichen Dienstes denken lassen.

Die das erste Themenfeld abschließende Podiumsdiskussion war hochkarätig besetzt: Mit Johanna Wanka, Andreas Pinkwart und E. Jürgen Zöllner waren gleich drei Wissenschaftsminister der Länder beteiligt, zudem Ministerpräsident Milbradt sowie die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, Margret Wintermantel. Im Mittelpunkt der Diskussion standen Finanzierungsfragen des Studierendentransfers in Richtung Osten. Der nordrhein-westfälische Minister Pinkwart stand allen Vorschlägen, Finanzströme den Studierenden folgen zu lassen, skeptisch gegenüber und vertrat die Meinung, im Zweifelsfall bevorzugt in den Ausbau landeseigener Studienplatzkapazitäten investieren zu wollen. Der neue Berliner Bildungs- und Wissenschaftssenator Zöllner, als Gegner von Studiengebühren und Befürworter von Studienkontenmodellen aus seiner Amtszeit in Rheinland-Pfalz bekannt, sprach sich zwecks Verbesserung der Einnahmesituation der Hochschulen für die Einführung von kostendeckenden Studiengebühren für Studierende aus dem Nicht-EU-Ausland aus und forderte den Umbau der Hochschulen in „atmende Systeme“, die in der Lage sind, rasch auf neue Herausforderungen wie z.B. eine sich verändernde Studienplatznachfrage reagieren zu können. Frau Wanka beklagte die sich massiv vollziehende Flucht insbesondere junger Frauen aus den östlichen in die westlichen Länder und verstärkte damit im Auditorium die Skepsis bezüglich der Chancen, Wanderungsbewegungen in die entgegengesetzte Richtung auszulösen. In der Publikumsrunde wiesen Vertreter des HIS Hannover darauf hin, dass die Grundannahmen des CHE-Vorschlags der empirischen Datenlage widersprechen: Nach wie vor zeigt ein konstant hoher Anteil der Studienanfänger kaum räumliche Mobilität bei der Aufnahme eines Studiums. Der Nutzen von Studienplätzen im Osten entspräche in dieser Sichtweise dem leerstehender Plattenbauten in Magdeburg für Wohnungssuchende in München.

Peter Frankenberg, zuständiger Fachminister des Landes Baden-Württemberg, eröffnete den zweiten Tagungsblock: Flexibilität kann nach seiner Auffassung durch ein vernetztes Handeln zwischen Bund und Ländern, eine Verstärkung der Kooperation aller Institutionen im Bereich von Wissenschaft und Forschung, die Umschichtung von Aufgaben des Hochschulpersonals und die Einführung einer Prozessakkreditierung für die Studiengänge in den neuen Studienstrukturen hergestellt werden. Als Beispiel für eine gelungene Flexibilisierung führte Frankenberg die baden-württembergische Praxis der Umsetzung des Hochschulpakts an: Im

Ländle habe die Ausrichtung des Aufbaus zusätzlicher Studienplätze am zugerufenen Bedarf der regionalen Wirtschaft höchste Priorität besessen. Yorck Hener vom CHE kam in seinem Vortrag zu drei zentralen Vorschlägen für mehr Flexibilität: Differenzierung der Personalstruktur an den Hochschulen und Schaffung unterschiedlich ausgestalteter Karrierewege in Forschung und Lehre, Eliminierung jeglicher staatlichen Knebelung der Hochschulen durch rechtliche Vorgaben wie z.B. Kapazitätsverordnungen sowie Öffnung des Hochschulzugangs für Bewerber mit beruflichen Kompetenzen.

Die Inkongruenz zwischen den Studienwünschen der Bewerber und dem artikulierten Bedarf regionaler Ökonomien wurde zum Thema der folgenden Diskussion. Der bayerische Staatsminister Thomas Goppel beklagte die große Beliebtheit von nutzlosen Fächern wie Sozialpädagogik; Klaus Dicke, Vizepräsident der HRK, forderte daraufhin eine Steuerung der Studierendenströme durch eine geschärfte Studieninformationspolitik der Hochschulen. Goppel nahm zudem die Akkreditierungspraxis an den Hochschulen aufs Korn: „Akkreditierung kostet ein Schweinegeld und bringt nichts“, so der Staatsminister aus München. Peter Strohschneider, Vorsitzender des Wissenschaftsrates, konnte sich mit einer differenzierten Personalstruktur an den Hochschulen anfreunden, forderte jedoch eine symmetrische Konstruktion von Lehr- und Forschungsprofessuren, um reine „Lehrknechte“ an den Hochschulen der Zukunft zu vermeiden. Unbedingt sei aber, so Strohschneider, dafür zu sorgen, dass die mit einer neuen Personalstruktur verbundene stärkere Aufmerksamkeit für die Lehre nicht zu einem erneuten „Aufblasen“ der Hochschuldidaktik führt, sondern professionelle Organisationsformen der Lehrqualifikation gefunden werden. Auch der niedersächsische Wissenschaftsminister Stratmann zeigte bei seinem CHE-Auftritt eine Neigung zu offenen Formulierungen und bezeichnete in der Diskussion den Bachelor als „Abschluss für nicht wissenschaftsgerechte Studierende.“ Außerdem benannte Stratmann „unfähige Hochschulpräsidenten“ als größte Gefahr für den Autonomisierungsprozess der Hochschulen.

Wahrnehmbare Gefühlsregungen im Auditorium erzeugte der dritte Abschnitt der Tagung: Anknüpfend an eine Bestandsaufnahme der Mitnahmemöglichkeiten von Studienförderungsleistungen in den Ländern der EU durch einen Vertreter des niederländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft unterbreitete der CHE Consult-Vertreter Uwe Brandenburg Vorschläge für den Auslandsexport deutscher Studierender zur Bewältigung des Studierendenhochs: So könne durch eine Integration von voll anerkennenden Auslandsstudienjahren in alle Bachelor-Studiengänge 30% der Lehrkapazität eingespart werden, wenn gleichzeitig auf die Bereitstellung von entsprechenden Austauschplätzen für ausländische Studierende verzichtet und auf eine reine „*outgoing*-Mobilität“ umgestellt wird. Be-

werbern, deren Qualifikationen weder die Ansprüche west- noch ostdeutscher Hochschulen erfüllen und daher keinen Studienplatz in Deutschland erhalten, könnten zukünftig in ein Unterstützungsprogramm für ein Vollstudium im Ausland aufgenommen werden, in dessen Rahmen Studiengebühren und Lebensunterhalt zumindest teilfinanziert werden. Dabei könne eine „*win-win*“-Situation entstehen, in der die Studierenden um wertvolle Auslandserfahrungen bereichert und gleichzeitig die deutschen Hochschulen entlastet werden; mit rund 20.000 zusätzlichen Studienplätzen sei nach den Berechnungen des CHE auf diese Weise jährlich zu rechnen. Dass ausgerechnet ein exponierter Gegner der „ZVS-Zwangsverschickung“ wie das CHE nun den Studierendenversand in globalem Maßstab zu denken beginnt, sorgte in Teilen des Publikums für Erheiterung; Vertreter einiger österreichischer Hochschulen nahmen den Vortrag dagegen mit besonderem Interesse zur Kenntnis. Der Generalsekretär des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), Christian Bode, bezeichnete die CHE-Vorschläge in der nachfolgenden Diskussion als „Studentenentsorgungsprogramm“ und stieß mit dieser Wahl auf breite Zustimmung im Auditorium.

Nicht so recht der sonst üblichen Diktion des CHE entsprach der Schlussvortrag der Tagung, obwohl eine ehemalige CHE-Mitarbeiterin für ihn verantwortlich war: Nina Arnholt, inzwischen für die Weltbank in Washington D.C. tätig, kritisierte unter der Überschrift „Was ist zu tun?“ insbesondere die sozialen Segregationstendenzen in der deutschen Schulausbildung und forderte eine grundlegende Reform des Sekundarschulwesens, die sich an den Erfolgen integrierter europäischer Bildungssysteme orientiert. Da Bildung inzwischen als Grundvoraussetzung für wirtschaftliches Wachstum anzusehen ist, muss der Hochschulbereich nach den Vorschlägen von Arnholt in der Weise reformiert werden, dass nicht nur höhere Anteile der Altersjahrgänge an die Hochschulen geführt werden, sondern der tertiäre Bildungsbereich seine Verantwortung für das immer notwendiger werdende lebenslange Lernen verstärkt wahrnimmt.

Eine Presseerklärung zu den Ergebnissen der Tagung wurde übrigens am 13. Februar um 13.32 Uhr, nur Minuten nach deren Abschluss, über den Informationsdienst Wissenschaft versandt. Dies spricht nicht nur für eine gut organisierte Presseabteilung des CHE, sondern auch für deren Fähigkeit, Tagungsergebnisse schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt prognostizieren zu können.

■ Klaus Scholle, Koordinationsbüro „Studieren in Berlin und Brandenburg“ und Allgemeine Studienberatung der FU Berlin,
E-Mail: klaus.scholle@studieren-in-bb.de

Reihe: Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Helen Knauf:
Tutorenhandbuch - Einführung in die Tutorenarbeit

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2005, 2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

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

Hauptbeiträge der Hefte des ZBS, HM und P-OE

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 1/2007

Neue Sichtweisen auf die Beratung
von Studierenden

Beratungsentwicklung/-politik

Klaus Scholle

**Professionalisierungsprobleme
Allgemeiner Studienberatung**

Annika Sixt & Peter C. Weber

**Beratung in lebensbegleitender
Perspektive**

Neue Herausforderungen und neue
Qualifizierungsmöglichkeiten für die
Beratung an Hochschulen

Bernhard Schmidt & Rudolf Tippelt

**Aktivierendes Lehren – Problemorien-
tiertes Lernen:**

Herausforderungen für Hochschule
und Beratung

Karen Schober

Beratung braucht eine starke Lobby

Das neu gegründete „Nationale Forum
Beratung in Bildung, Beruf und
Beschäftigung“ setzt auf eine erfolg-
reiche Vernetzung der Anbieter und
Akteure in diesem Arbeitsfeld

Praxisbericht

Melitta Saß

**Studienfinanzierungsberatung im
Wandel**

Das Studentenwerk stellt sich den
neuen Anforderungen der Studieren-
den

Tagungsbericht

Helga Knigge-Illner

Bericht über die Tagung

„Entwicklungslinien der Hochschuldi-
daktik – Ein Blick zurück nach vorn“,

Universität Tübingen,
vom 29.11. – 1.12.2006

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 4/2006

Stiftungen: Impulsgeber für Reformen

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

**Zur Rolle der Stiftungen im Reform-
prozess der Hochschulen**

Interview mit Dr. Wilhelm Krull,
Generalsekretär der
VolkswagenStiftung

**Zur Reformstrategie des
Stifterverbandes**

Interview mit dem stellv. General-
sekretär des Stifterverbandes,
Dr. Volker Meyer-Guckel

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Anke Hanft & Alexander Kohler

**Institutionelles Qualitätsmanagement
an österreichischen Universitäten**

Das 3-Phasen-Verfahren der öster-
reichischen Qualitätssicherungs-
agentur (AQA)

Organisations- und Managementforschung

Susanne Kirchhoff-Kestel &

Reinhard Schulte

**Konzeptionelle Grundlagen des Hoch-
schulmanagements -**

Zur betriebswirtschaftlichen Struktu-
rierung des Forschungsfeldes durch
Bezugsrahmen
Teil 2

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 4/2006

Individuelle Professionalisierung

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer

Supervision und Coaching im

**Hochschul- und Forschungsbereich:
Beschreibung eines Beratungsformates**

Karin Reiber

Hochschuldidaktische Weiterbildung

**als Kompetenzentwicklung –
Konzeptionelle Grundlagen und
praktische Umsetzung**

Personal- und Organisationsent- wicklung/ -politik

**Über Personalentwicklung zum Profil:
Hochschule für die Praxis**

Interview mit der Rektorin der
Hochschule für Wirtschaft Luzern,
Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

**Aufstieg in der Hochschulverwaltung –
eine mögliche Karriere**

Interview mit der Bologna-Beauftrag-
ten der Universität Kassel,
Frau Helga Boemans

Anne Brunner

**Team Games – Schlüsselkompetenzen
spielend trainieren?**

Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell
in 10 Schritten

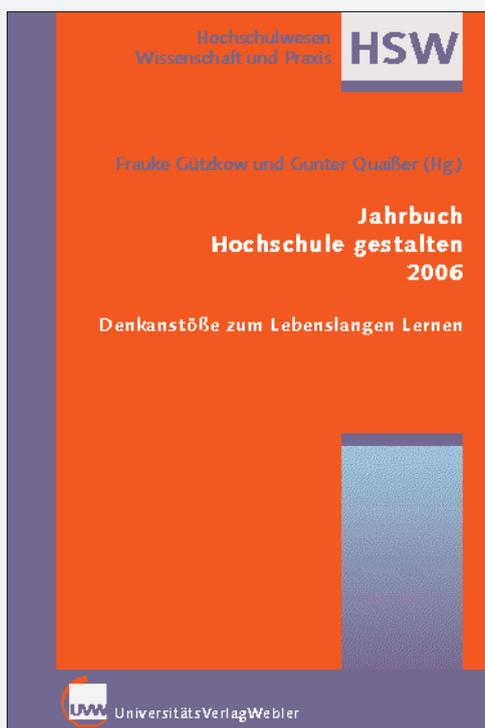
Rezension

Christina Reinhardt, Renate Kerbst,

Max Dorando (Hg.):

**Coaching und Beratung an Hochschu-
len (Dr. Anja Frohnen)**

Frauke Gützkow/Gunther Quaißer (Hg.)
Jahrbuch Hochschule gestalten 2006
 Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen



ISBN 3-937026-50-9,
 Bielefeld 2007, 181 Seiten,
 24.80 Euro

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen steht unter einem starken Veränderungsdruck – durch den Bologna-Prozess, aber auch durch den gesellschaftspolitischen Anspruch des Lebenslangen Lernens. Wie sie ihre Potenziale nutzen und Impulse für die Hochschulentwicklung insgesamt setzen kann, hängt von der Gestaltung dieser Veränderungsprozesse ab.

Die Beiträge in diesem Sammelband

- informieren über die Ergebnisse international vergleichender Studien zur Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung und den Impulsen, die von der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ausgehen,
- empfehlen den Wechsel von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive und eine Prozessorientierung bei der Gestaltung der Angebote,
- beleuchten die Zukunftsperspektiven im Kontext des Lebenslangen Lernens und die Konsequenzen für den Hochschulzugang,
- informieren aus der Sicht der Bildungsfinanzierung,
- skizzieren, welchen Beitrag die wissenschaftliche Weiterbildung zum Hochschulprofil leistet und welchen Rahmen sie dafür benötigt und
- analysieren die Herausforderungen aus der Sicht der Organisationsentwicklung.

Das „Jahrbuch Hochschule gestalten“ will Akteure in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, der Studienreform und der Hochschulleitung und -planung, aber auch der Hochschulpolitik in Ministerien, Verbänden und Gewerkschaften „Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen“ geben und diejenigen informieren, die sich für Hochschulforschung und hochschulpolitische Entwicklungen interessieren.

Autorinn/en: Klaus Bredl, Eva Cendon, Bernhard Christmann, Robert Erlinghagen, Peter Faulstich, Daniela Holzer, Roman Jaich, Wolfgang Jütte, Karla Kamps-Haller, Peter Krug, Irene Lischka, Ada Pellert, Erich Schäfer, Hilde Schaeper, Christiane Schiersmann, Axel Schilling, Michael Schramm, Ulrike Strate, Peter Weber, Andä Wolter.

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

Anke Hanft/Isabel Müskens (Hg.)
Bologna und die Folgen für die Hochschulen

Das deutsche Hochschulsystem ist in Bewegung geraten. Während Hochschulforscher noch vor einigen Jahren zweifelten, ob Hochschulen überhaupt reformierbar seien, vollzieht sich der Wandel nun in einem ungeahnten und vor allem im Ausland mit Erstaunen wahrgenommenen Tempo. Maßgeblich dazu beigetragen hat die „Bologna-Erklärung“, mit der die europäischen Bildungsminister 1999 die Schaffung eines europäischen Hochschulraums einleiteten.

Im vorliegenden Band wird der „Bologna-Prozess“ aus einer europäischen Perspektive betrachtet. Die Autoren widmen ihre Aufmerksamkeit dabei nicht nur der in den verschiedenen EU-Ländern mehr oder weniger weit fortgeschrittene Einführung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen sowie den ersten Erfahrungen mit Bachelor-Absolventen. Als weitere entscheidende Elemente des Bologna-Prozesses werden Employability und strukturelle Konvergenz, Zugänge zum und Übergänge im Hochschulsystem sowie die Etablierung des lebenslangen Lernens und die Anerkennung von Vorleistungen in den Beiträgen ebenso in den Blick genommen wie neue Formen der Bescheinigung von Studienleistungen und Schritte auf dem Weg von der lehr- zur lernorientierten Hochschule.

Autorinn/en: Anke Hanft, Isabel Müskens, Ulrich Teichler, Ada Pellert, Karen Sonne Jakobsen, Don F. Westerheijden, Fredy Sidler, Marion Rieken, Christian Tauch, Hans Pechar, Andri Gieré, Jürgen Lütjhe, Andä Wolter.

ISBN 3-937026-33-9, Bielefeld 2005, 80 Seiten, 11.70 Euro

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

