

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Offene Hochschule

- Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung:
Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule
- Studienerfolg von deutschen Studierenden
mit muslimischen Wurzeln
- Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene:
Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen
Wegen an die Hochschule
- Vom Qualitätsziel in der Lehre zum strategischen Einsatz
lehrbezogener Personalentwicklung
Ein Beitrag zur Notwendigkeit der Strategieorientierung
von lehrbezogener Personalentwicklung mit drei
internationalen Impulsbeispielen
- Evidenzbasierte Beratung und Studienverlaufsmonitoring
für studierende Eltern in der Medizin
Ein Praxisbeispiel an der Universität Ulm

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008
Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Satz: UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Übersetzung editorial: J. Kleinhelftwes

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 30.03.2011

Grafik:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Hochschulentwicklung/-politik

Sabine Remdisch & Ralph Müller-Eiselt
Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung:
Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule

2

Michael Weegen
Studienerfolg von deutschen Studierenden
mit muslimischen Wurzeln

7

Elisabeth Schwabe-Ruck
Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene:
Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen
Wegen an die Hochschule

15

Diana Wernisch
Vom Qualitätsziel in der Lehre zum strategischen Einsatz
lehrbezogener Personalentwicklung
Ein Beitrag zur Notwendigkeit der Strategieorientierung
von lehrbezogener Personalentwicklung mit
drei internationalen Impulsbeispielen

19

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Hubert Liebhardt, Katrin Stolz, Katrin Prospero,
Johanna Niehues, Jörg M. Fegert*
Evidenzbasierte Beratung und Studienverlaufsmonitoring
für studierende Eltern in der Medizin
Ein Praxisbeispiel an der Universität Ulm

27

Rezension

Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider:
Forschendes Lernen im Studium.
Aktuelle Konzepte und Erfahrungen
(Karin Reiber)

34

Meldungen

36

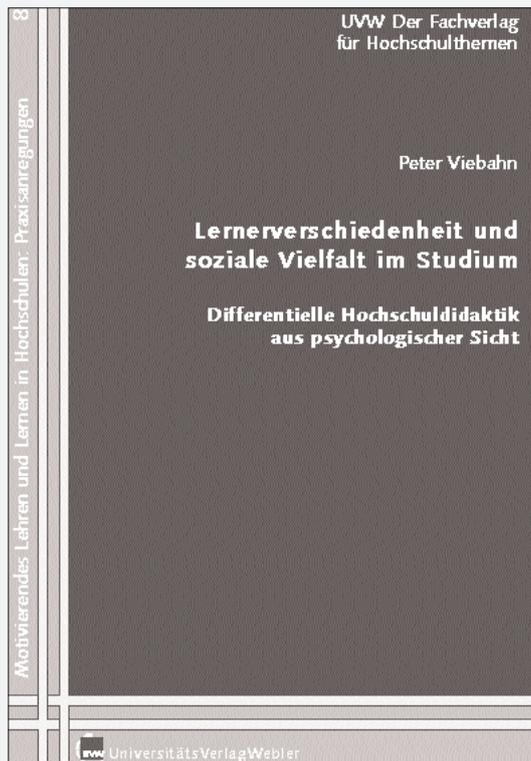
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht



Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

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

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):
Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.



ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010,
ca. 325 Seiten, 39.80 Euro

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

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Seit Jahren wird die Effektivität des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich als unzureichend festgestellt. Das System verliert zu viele Schüler und Studierende auf dem Weg zu qualifizierenden Abschlüssen. Wechselseitige Schuldzuweisungen folgen, gerne auch in Richtung sinkender Bildbarkeit der jeweils folgenden Generationen (Lateiner fühlen sich an Cato erinnert). Ein uraltes, aber kaum überzeugendes Muster, das im Verdacht steht, über die Notwendigkeit eigener Fehleranalyse und vor allem eigener Veränderung hinweg täuschen zu wollen. Neue Ideen, neue Wege sind gefragt, Schüler und Studierende in ihrer Welt anzusprechen, für Bildungsziele von allgemeiner gesellschaftlicher Relevanz zu interessieren und in ihrem Lernweg adäquat zu unterstützen. Hier ist nicht der Ort, die Lösungen für Schule und Hochschule, insbesondere für die Lehrerausbildung zu wiederholen. Viele Lösungskonzepte warten auf ihre Umsetzung. Eine wichtige Folgerung auf Hochschulebene wird in dem Konzept der Offenen Hochschule gesehen. Nach diesem Konzept öffnet sich Hochschule konsequenter als bisher auch den nicht-traditionellen Studieninteressierten sowie den berufsbildenden Zweigen und Zugängen des Bildungswesens sowie der eigenen Aufgabe der Weiterbildung. Das HSW hat kontinuierlich diese Entwicklungen abgebildet.

In der vorliegenden Ausgabe des HSW lenken drei Beiträge die Aufmerksamkeit auf die Problematik. *Sabine Remdisch* und *Ralph Müller-Eiselt* stellen das Konzept der Offenen Hochschule vor. *Michael Weegen* hat den Studierenerfolg von Studierenden mit muslimischem Hintergrund untersucht und *Elisabeth Schwabe-Ruck* zeigt die historischen Entwicklungen der Zugangsproblematik.

Sabine Remdisch und *Ralph Müller-Eiselt* (Lüneburg/Gütersloh) stellen in ihrem Bericht über **Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule** dieses Konzept als notwendige Konsequenz aus der bildungsökonomischen Situation, aber auch der Modernisierungsnotwendigkeit der Bildungs- und Ausbildungsangebote dar. Modernisierung heißt hier Anpassung an veränderte (nicht unbedingt gesunkene) Bildungsvoraussetzungen, z.B. Motivationsprofile und Abschlussprofile. Ziel der Maßnahmen muss eine Steigerung der Studierquote am Altersjahrgang, Studiererfolgsquote und der Weiterbildungsbeteiligung in den Hochschulen sein. Da das Berufsbildungssystem in die Zuständigkeit des Bundes fällt, die Hochschulen aber Ländersache sind, wird es wohl zahlreiche länderspezifische Lösungen geben. Das Modell des Landes Niedersachsen wird hier vorgestellt. **Seite 2**

Dass es deutsche Studierende mit Migrationshintergrund im Bildungssystem schwerer haben als Deutsche ohne diese Herkunft, ist bekannt. Das verschärft sich natürlich für Herkunftsländer mit einer deutlich anderen Kultur. Im Fall der Türkei müssen auch die Herkunftsregionen in ihren Kontrasten einbezogen werden (z.B. europäischer Teil/Anatolien). Für den Hochschulbereich lagen zu diesem Problem bisher keine Zahlen vor. *Michael Weegen* (Duisburg-Essen) hat in seinem Beitrag **Studierenerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln** aus dem Mikrozensus unter erschwerten Bedingungen Zahlenmaterial destilliert, das zum ersten Mal einen gesicherten Einblick in den Studierenerfolg dieser Studierendengruppe erlaubt. Die Ergebnisse sind teilweise überraschend, teilweise bestätigen sie schon bestehende Erwartungen.

Seite 7

Die Debatte um die Gleichstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist ein Dauerbrenner deutscher Bildungsentwicklung. *Elisabeth Schwabe-Ruck* (Lüneburg) arbeitet in ihrem Aufsatz **Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene: Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen Wegen an die Hochschule** die Erschwerung eines sozial offenen Hochschulzugangs auf. Sie untersucht historische Hochschulöffnungsinitiativen in Deutschland, verweist dabei auf die nach wie vor bestehenden Hindernisse und untersucht deren Berechtigung. Das Bürgertum hat spätestens im Zuge der Entwicklung des modernen Verwaltungsstaates in den Bildungseinrichtungen des Gymnasiums und des Universitätsstudiums durch Höherqualifizierung Ansprüche auf hohe Staatsämter angemeldet, die traditionell der Adel qua Abstammung für sich beanspruchte. Diese Emanzipation gelang. Das (allgemeinbildende) Bildungswesen blieb Instrument bürgerlicher Emanzipation, und die damit erworbenen Chancen und Vorrechte wurden fortan sozial „nach unten“ verteidigt. Diese Auseinandersetzungen reichen mit zahlreichen, z.T. absurden Erscheinungen (z.B. Erschwerung des Abendabiturs gegenüber dem Normalabitur) bis in die Gegenwart.

Seite 15

Viele Hochschulen tun sich nach wie vor schwer, von sich aus als handelnde Akteure eine eigene Personalentwicklung aufzubauen. Es bleiben meist voneinander isolierte Weiterbildungen, die zur individuellen Nutzung nach eigener Bedarfseinschätzung der Hochschulmitglieder angeboten werden. Mit unterschiedlichen Förderprogrammen von Stiftungen usw., in denen Hochschulen aktiv werden, steigt die Zahl nicht vernetzter, an keinem gemeinsamen Ziel ausgerichteter Aktionen. *Diana Wernisch* (Freiburg) zeigt in ihrem Aufsatz **Vom Qualitätsziel in der Lehre zum strategischen Einsatz lehrbezogener Personalentwicklung. Ein Beitrag zur Notwendigkeit der Strategieorientierung von lehrbezogener Personalentwicklung mit drei internationalen Impulsbeispielen**, wie dies geändert werden kann.

Seite 19

In den Hochschulen werden Studium oder Arbeit mit Kind nach wie vor verbreitet als Problemfall behandelt, dem individuelle Hilfe zuteil werden sollte. Die Gestaltung einer familienfreundlichen Hochschule, die diese Situation als Normalfall ansieht und strukturelle Regelungen entwickelt, in denen es leichter fällt, mit Kindern seinen Studien- oder Arbeitszielen nachzugehen, bleibt noch immer zu wünschen (vgl. dazu HM1-2011). Um hier gezielt voran zu kommen, müssen weitere Informationen über die reale Situation solcher Eltern vorliegen. *Hubert Liebhardt u.a.* (Ulm) berichten in ihrem Beitrag **Evidenzbasierte Beratung und Studienverlaufsmonitoring für studierende Eltern in der Medizin. Ein Praxisbeispiel aus der Universität Ulm** über ein Modell, das viele der Forderungen hierzu einlöst. Auch hier ist Nachahmung zu wünschen.

Seite 27

Außerdem ist auf die Rezension von *Karin Reiber* zu dem Band von *Ludwig Huber u.a.* **Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen** in dieser Ausgabe aufmerksam zu machen.

Seite 34

W.W.

Sabine Remdisch & Ralph Müller-Eiselt

Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule



Sabine Remdisch



Ralph
Müller-Eiselt

In their report on *"Opening, transmission, networking: Collective way to an Open University"* Sabine Remdisch and Ralph Müller-Eiselt describe the concept as a necessary consequence of the educational and economic situation. They also see the need to modernize education and training opportunities. Modernization, in this case means, the adaption to modified (not necessarily lower) educational requirements, e.g. motivational and graduation profiles. Aim of the measures is an increase in the study rate on age group, study success rate and the participation in continuing education at universities. While the vocational training system is the responsibility of federal government, the universities are a matter of the federal states. Therefore there will probably be lots of federal-specific solutions. The model of Lower Saxony is presented here.

Die Welt im Wandel ...

Lineare Erwerbsbiographien werden immer seltener – denn durch die stetige Entwicklung unserer Gesellschaft zur Wissensgesellschaft veraltet neu erworbenes Wissen immer schneller. Auch die Globalisierung sowie die wechselhafte Wirtschaftslage verlangen ständige Innovation und Weiterentwicklung. Der sich beschleunigende demographische Wandel verschärft die Situation zusätzlich. So wird die Verfügbarkeit aktuellen Wissens zum immer wichtigeren Wettbewerbsfaktor. In einer Zeit, in der Bildung, Qualifizierung und Wissenserwerb zu lebenslangen Prozessen geworden sind, benötigen Arbeitgeber daher ein effizientes Talentmanagement über die gesamte Erwerbsbiographie ihrer Mitarbeiter hinweg.

...und was das für die Bildungsbedarfe in Deutschland bedeutet

Aufgrund des beschriebenen strukturellen Wandels hin zu einer Wissensgesellschaft und der demographischen Entwicklungen wird der Bedarf an qualifizierten Fachkräften und Akademikern in den kommenden Jahren beständig steigen. Insbesondere für die Bereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – die so genannten MINT-Qualifikationen – wird eine besonders große Arbeitskräftelücke prognostiziert: Hochrechnungen des IW Köln zufolge stehen bis 2020 einem jährlichen Bedarf von ca. 110.000 MINT-Absolventen nur etwa 90.000 Hochschulabsolventen pro Jahr gegenüber (IW Analysen Nr. 46). Aus dieser Differenz ergibt sich allein bis zum Jahr 2020 eine demographisch-strukturelle Lücke von etwa 200.000 Absolventen allein in den MINT-Berufen.

Doch auch in anderen Berufsfeldern werden zukünftig erhebliche Lücken zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage entstehen; aktuelle Analysen deuten hier insbesondere auf erhebliche Nachfrageüberschüsse in den Gesundheits- und Sozialberufen sowie in medien-, geistes- und sozialwissenschaftlich geprägten Berufsfeldern voraus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010, S. 163f).

Was für Hochschulabsolventen gilt, findet auf Ebene der gehobenen Fachkräfte mit z.B. Facharbeiter-, Techniker- und Meisterabschluss seine Entsprechung; auch hier haben insbesondere die zahlreichen kleinen und mittelgroßen Handwerks-, Dienstleistungs- und Industriebetriebe mit einem steigenden Fachkräftemangel zu kämpfen. Die meisten Experten gehen davon aus, dass sich dieser Trend weiter fortsetzen wird.

Hinzu kommt: Auch in Branchen, bei denen die Prognosen derzeit von einem im Saldo ausgeglichenen Verhältnis von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage ausgehen, muss regional- und berufsspezifisch mit erheblichen Angebotslücken gerechnet werden.

Um all diese Lücken zu schließen oder zumindest signifikant zu verkleinern, bedarf es zunächst einer Steigerung der einschlägig qualifizierten Hochschulabsolventinnen und -absolventen und somit auch der Heranführung nicht-traditioneller Zielgruppen an akademisch geprägte Ausbildungen. Dies wird nur gelingen können, wenn sich alle Beteiligten – Politik, Hochschulen, Wirtschaft und Erwachsenenbildung – auf eine gemeinsam getragene Strategie verständigen und sich aktiv für deren Umsetzung engagieren.

Defizite bei Hochschulabsolventenquote und Weiterbildungsbeteiligung

Die letzte OECD-Vergleichsstudie „Bildung auf einen Blick 2010“ hat erneut den Befund bestätigt, dass Deutschland im internationalen Vergleich nur einen verhältnismäßig geringen Anteil an Hochschulabsolventen hervorbringt. Während die Hochschulabsolventenquote im OECD-Durchschnitt bei 38% liegt, schließt in Deutschland nur ein Viertel eines Altersjahrgangs ein Universitäts- oder Fachhochschul-Studium ab (OECD: Education at a Glance 2010, Tabelle A3.2). Somit werden wir dem wie oben dargestellt wachsenden Bedarf an Hochqualifizierten trotz gewisser Aufwärtstendenzen nach wie vor nicht gerecht.

Auch bei der Förderung des lebenslangen Lernens zeigt Deutschland großen Nachholbedarf: Die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen ist hier im internationalen Vergleich besonders niedrig. Diese vergleichsweise schwachen Positionen und insbesondere die geringe Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland verweisen auf strukturelle Defizite. Für Deutschland gilt es also, die Motivation zur Bildungsaktivität insgesamt zu stärken und dadurch indirekt auch die akademischen Qualifikationen auszubauen. Die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für das Lernen im gesamten Lebenslauf müssen verbessert und attraktiver gestaltet werden, um Weiterbildungswege mit System zu etablieren und die Weiterbildungsbeteiligung signifikant zu erhöhen.

Um all diese Herausforderungen und damit das immer größer werdende Fachkräfteproblem nachhaltig zu bewältigen, bedarf es zweifellos eines systemisch abgestimmten Vorgehens, das schon bei der Reform des sogenannten Übergangssystems zwischen Schule und Berufsausbildung ansetzt. Allein hier verlieren wir jährlich noch immer knapp 400.000 Jugendliche in einem dichten „Maßnahmenschungel“, der erfahrungsgemäß eher demotivierend als tatsächlich berufsvorbereitend wirkt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010, S. 96f; Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung, S. 11). Ein anderer und sicherlich mindestens ebenso wichtiger Hebel liegt hingegen in der Einbindung der Hochschulen: Der Zugang zu akademischen Weiterbildungsmaßnahmen muss systematisch erleichtert und das Angebot adäquater Formate erheblich ausgebaut werden.

Entwicklungen auf dem Weg zur „Offenen Hochschule“ in Deutschland

Die Grundidee des lebenslangen Lernens als gesellschaftliche Aufgabe verlangt eine bessere Verzahnung und Integration von verschiedenen Bildungswegen. Deutschland verfügt über ein international anerkanntes Berufsausbildungssystem, das aber mit dem Hochschulsystem noch vergleichsweise gering vernetzt ist. Die Öffnung und stärkere Verzahnung der verschiedenen Bildungssysteme wird gesamtgesellschaftlich befürwortet, erfordert aber spezifisch ausgestaltete Angebote und Rahmenbedingungen, die schlagwortartig durch den Begriff der „Offenen Hochschule“ zum Ausdruck kommen. Deren konkrete Ausgestaltung kann nur als

gemeinsame Gestaltungsaufgabe aller Beteiligten aus den unterschiedlichen Bildungssystemen, der Wirtschaft sowie der Politik auf europäischer, nationaler und landesspezifischer Ebene gelingen.

Für die „Offene Hochschule“ in Deutschland lässt sich festhalten, dass der erleichterte Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte sowie die Anerkennung beruflich oder anderweitig außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen in ihrer Bedeutung erkannt und ein wesentliches Thema der bildungspolitischen Agenda geworden sind. Wichtige im Bildungsbereich aktive Organisationen aus Akademia und Wirtschaft (u.a. HRK, DIHK, BDA/BDI) haben mehr oder weniger konkrete Empfehlungen zur Umsetzung einer „Offenen Hochschule“ ausgesprochen. Die Kultusministerkonferenz hat im Frühjahr 2010 sogar einen einstimmigen Beschluss zur Vereinfachung und weitgehenden Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte gefasst, der von den für die Hochschulbildung zuständigen Bundesländern nun nach und nach ins eigene Gesetzblatt überführt wird.

Zweifellos einen Meilenstein auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung bildet die BMBF-Initiative ANKOM („Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschul-Studiengänge“). Durch die Modellprojekte der ANKOM-Initiative sind eine Reihe vielversprechender Ansätze entstanden, die sich ob ihrer Heterogenität allerdings in der Regel nur isoliert auf einzelne Wissenschaftsdisziplinen bzw. Studiengänge anwenden lassen. Disziplin- oder gar hochschulübergreifende Konzepte existieren bislang ebenso wenig wie einheitliche Verfahren der Kompetenzbewertung. Dementsprechend ist es zwar zu begrüßen, dass einzelne Länder wie Niedersachsen inzwischen ihre Hochschulgesetze dahingehend novelliert haben, dass äquivalente Kompetenzen nunmehr auf Studiengänge angerechnet werden *müssen*. Die operative Umsetzung der dementsprechend notwendigen Äquivalenzprüfungen steht aber noch ganz am Anfang. Hier sind vor allem die Hochschulen gefordert, hinreichend transparente und vor allem auch skalierbare Verfahren zu entwickeln, welche die Kompetenzanrechnung beruflich Qualifizierter auf Studiengänge von der seltenen bürokratischen Ausnahme zum unaufwändigen Regelfall werden lassen.

Doch selbst eine stärkere (gesetzliche) *Öffnung* und eine verbesserte *Durchlässigkeit* der Hochschulen für beruflich Qualifizierte durch funktionierende Anrechnungsmodelle werden allein nicht ausreichen, um die Hochschulabsolventenquote und Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland nachhaltig zu steigern. Hierzu bedarf es sicherlich noch einer dritten Komponente, nämlich aktiv und aus echter Überzeugung heraus gelebter *Kooperations- und Vernetzungsstrukturen* mit anderen Anbietern der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der Unternehmenswelt, die mit den Bedürfnissen und Eigenarten der neuen Hochschul-Zielgruppen bestens vertraut sind. Solche Kooperationen müssen überwiegend noch aufgebaut, gestärkt und gepflegt werden, damit ein belastbares Vertrauensverhältnis zwischen den Bildungspartnern entstehen und häufig noch bestehende Barriere-

ren dauerhaft überwunden werden können. Ziel muss es sein, mehr Schnittstellen zum planvollen „Systemübertritt“ zu schaffen und die Synergiepotenziale der verschiedenen Bildungsangebote effektiv zu nutzen. Weiterbildungsformate sollten sich auch an vorhergehenden Bildungsphasen orientieren, damit die Entscheidung zur Teilnahme immer auch Anknüpfungspunkte in der eigenen Bildungsbiografie ermöglicht. Eine gelungene Verwirklichung der Idee des lebenslangen Lernens integriert formelles und informelles Lernen ebenso wie berufliche und allgemeine Weiterbildungskomponenten. Dass allmählich tatsächlich Bewegung auf dem steinigem Weg zur „Offenen Hochschule“ in Deutschland entsteht, liegt übrigens nicht nur am wachsenden Druck aus Politik und Wirtschaft. Auch die Hochschulen erkennen mehr und mehr, dass stärkere Öffnung, Durchlässigkeit und Vernetzung in ihrem ureigensten Interesse liegen. Nur wer sich schon heute systematisch um die Gewinnung neuer Zielgruppen kümmert, wird dieses Pfund in die Waagschale werfen können, wenn nach Abklingen der Auswirkungen des doppelten Abiturjahrgangs die demographische Entwicklung in einigen Jahren auch die Hochschulen trifft. Aus heutiger Sicht jedenfalls scheint es sehr wahrscheinlich, dass dann durch die sinkende Studiennachfrage auch ganze Hochschulstandorte in ihrer Existenz bedroht sein dürften.

Beispiele für gelingende Konzepte der „Offenen Hochschule“

Der Blick nach Europa zeigt, dass es bei unseren Nachbarn bereits eine ganze Reihe relativ erfolgreicher Modelle des lebenslangen Lernens und der „Offenen Hochschule“ gibt. Zu nennen sind hier insbesondere Frankreich, wo beruflich erworbene Qualifikationen ein Hochschul-Studium komplett ersetzen können, das finnische Modell mit hochschuleigenen Open Universities oder die „Open University“ in Großbritannien, die mit Ausnahme der Volljährigkeit keinerlei Zugangsbedingungen zur Studienaufnahme definiert. Aufgrund der großen Unterschiede in den rechtlichen, finanziellen und kulturellen Rahmenbedingungen lassen sich diese natürlich nur sehr bedingt auf das deutsche Hochschulsystem übertragen. Insbesondere das hervorragend entwickelte Berufsbildungssystem sowie der in unserer Verfassung verbriefte Bildungsföderalismus sind zwei wesentliche Alleinstellungsmerkmale, welche für die Umsetzung der „Offenen Hochschule“ in Deutschland als wichtige Leitplanken dienen. In diesem Merkmalspaar spiegelt sich die Komplexität bei der Verwirklichung einer „Offenen Hochschule“ in Deutschland zugleich exemplarisch wider: Während das Berufsbildungssystem weitgehend zentral vom Bund reguliert wird, sind für das Hochschulwesen ganz überwiegend die Länder zuständig. Ohne die zentral gesteuerten Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems zu vernachlässigen, werden Modelle des lebenslangen Lernens und einer „Offenen Hochschule“ in Deutschland angesichts der Anforderungen des Föderalismus und der jeweils spezifischen Gegebenheiten vor Ort somit zunächst länder-spezifisch zu realisieren sein. Beispielhaft sei deshalb im Folgenden aus Niedersachsen berichtet.

Handlungsfelder für die „Offene Hochschule Niedersachsen“

Das Land Niedersachsen ist seit Jahren beispielgebend und richtungweisend für andere Bundesländer, was die Entwicklungen zum lebenslangen Lernen und der „Offenen Hochschule“ angeht. So kamen beispielsweise von den bundesweit zehn Modellvorhaben der BMBF-Initiative ANKOM allein vier aus Niedersachsen. Die Förderung dieser Standorte wird seit Auslaufen der ANKOM-Projektphase 2008 aus Landesmitteln fortgesetzt. Die Standorte in Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Oldenburg haben dadurch die Möglichkeit, individuelle Schwerpunkte zu entwickeln, die sich auf Landesebene komplementär ergänzen.

Über diese Modellprojekte hinaus wird das Thema „Offene Hochschule“ inzwischen bei der Landeshochschulplanung systematisch mitgedacht. Davon zeugt neben der Aufnahme einer entsprechenden Kategorie in die Zielvereinbarungen mit allen Hochschulen auch die Bestellung einer Beauftragten für Weiterbildung in Wissenschaft und Wirtschaft im niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Durch die Einrichtung einer hochrangig besetzten Arbeitsgruppe bietet sich den Hochschulen auch ein Forum zum gegenseitigen Austausch und zur Koordinierung einschlägiger Maßnahmen, das rege genutzt wird.

Erklärtes Ziel der „Offenen Hochschule Niedersachsen“ ist es, sowohl die individuellen Bildungspotenziale durch die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens besser zu nutzen als auch auf den gegenwärtig hohen Qualifikationsbedarf zu reagieren. Damit trägt die Landesregierung den deutlich komplexer gewordenen Anforderungen an alle Bildungsbereiche Rechnung und stärkt sowohl die Hochschul- als auch die Erwachsenen- und Weiterbildung in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung. Durch die letzte Änderung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) hat der Niedersächsische Landtag am 8. Juni 2010 den rechtlichen Rahmen für das niedersächsische Konzept der „Offenen Hochschule“ geschaffen. Wesentliche Änderungen betreffen neben der Erleichterung der Kompetenzanrechnung und Einrichtung von berufsbegleitenden Studiengängen vor allem die weitere Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte. Wer eine berufliche Ausbildung absolviert hat, darf nunmehr nach in der Regel dreijähriger Berufspraxis fachbezogen studieren; Meister erhalten sogar eine fachungebundene Hochschulzugangsberechtigung. Die zentralen Handlungsfelder der „Offenen Hochschule Niedersachsen“ orientieren sich an den oben dargestellten Notwendigkeiten:

Abbildung 1



*Handlungsfeld Öffnung*Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen durch spezielle Studienangebote für Berufstätige

Die formale Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen durch gesetzliche Regelungen muss sich in der Entwicklung spezifischer Studienformate für beruflich qualifizierte Studierende widerspiegeln. Dies betrifft einerseits organisatorische Rahmenbedingungen, um die berufsbegleitende Studierbarkeit solcher Angebote sicherzustellen, andererseits aber auch didaktische Aspekte, die auf die besonderen Herausforderungen eingehen, denen die verschiedenen Gruppen nicht-traditioneller Studierender gegenüberstehen. So sind etwa die Anforderungen an die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für berufstätige Fach- und Führungskräfte mit einem ersten Hochschulabschluss andere als im Falle von beruflich qualifizierten Fachkräften, denen der Hochschulzugang bislang verwehrt war. Letztere dominieren verschiedene Berufsgruppen mit großer gesellschaftlicher Relevanz wie z.B. im Bereich des Gesundheits- und Pflegewesens. Um das Weiterbildungspotenzial all dieser Gruppen für die Gesellschaft nutzbar zu machen, müssen die Hochschulen daher zielgruppenspezifische Curricula entwickeln und flexible Lehr- und Lernprozesse ermöglichen. Das mögliche Spektrum reicht hier einerseits von modularen Einzelqualifizierungen über Zertifikatskurse bis hin zu berufsbegleitenden Bachelor- und weiterbildenden Master-Studiengängen, andererseits von klassischen Präsenzveranstaltungen über sogenannte Blended Learning-Formate bis hin zu berufsintegriertem Lernen am eigenen Arbeitsplatz.

*Handlungsfeld Durchlässigkeit*Erleichterung von Übergängen zwischen beruflicher und Hochschulbildung durch Anrechnung von Qualifikationen und Kompetenzen

Entscheidend für die Steigerung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung werden neben einem inhaltlich und methodisch adäquat gestalteten Studienangebot vor allem funktionierende Anrechnungsverfahren sein. Nur wenn sich beruflich qualifizierte Studierende ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen künftig mit vertretbarem Aufwand auf äquivalente Teile eines Hochschul-Studiums anrechnen lassen können, wird ein berufsbegleitendes Bachelor-Studium für diese Zielgruppen entscheidend an Attraktivität gewinnen. Die an den vier Modellstandorten gewonnenen Erfahrungen und insbesondere die hierzu an der Universität Oldenburg entwickelten Konzepte bieten eine sehr gute Grundlage für die mögliche niedersachsenweite Skalierung solcher Anrechnungsmodelle. Erfolgskritisch wird es dabei zweifellos sein, einfache und transparente Verfahren statt monatelanger Einzelprüfungen zu ermöglichen.

Um substantielle Anrechnungspotenziale für beruflich qualifizierte Studierende und damit eine möglichst enge Integration beruflicher und hochschulischer Bildung zu erreichen, ist es auch erforderlich, die entsprechenden Zielcurricula so zu gestalten, dass sie die Synergien von Theorie und Praxis im Bildungsprozess angemessenen

betonen, ohne dabei die notwendigen akademischen Standards zu vernachlässigen. Hierzu bedarf es vorurteilsfreier Dialogbereitschaft und der Offenheit für innovative und gleichsam qualitätsgesicherte Lösungen in den Hochschulen genauso wie auch auf Seiten der Praxisvertreter.

*Handlungsfeld Vernetzung*Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen-/Weiterbildung in die Hochschulbildung

Weiterbildung ist in Deutschland durch eine große Vielfalt der Akteure geprägt. Verschiedene Angebote der Hochschulbildung und der beruflichen sowie der allgemeinen Erwachsenenbildung stehen weitgehend unverbunden nebeneinander. Hier gilt es, im Sinne der Idee des lebenslangen Lernens sektorenübergreifende Partnerschaften aufzubauen und die gemeinsame Entwicklung und Vermittlung von Bildungsangeboten voranzubringen. Nur durch solche Aktivitäten kann der Vernetzungsgrad der verschiedenen Bildungsanbieter untereinander kontinuierlich gesteigert und das notwendige gegenseitige Vertrauen aufgebaut werden, um institutionelle Schranken bei der Realisierung von Prozessen des lebenslangen Lernens nachhaltig zu überwinden. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) als Dachorgan aller anerkannten und öffentlich geförderten Einrichtungen der Erwachsenenbildung Niedersachsens. Diese bundesweit einmalige Institution fungiert als zentraler Akteur und Ansprechpartner bei der Bildung bereichsübergreifender Netzwerke aus Hochschule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, die sich etwa im Aufbau einer gemeinsamen Weiterbildungsdatenbank oder Ansätzen einer systematischen Bildungsberatung materialisieren.

Modellprojekt „Offene Hochschule Lüneburg“: Studien-erfolgsfaktoren sichtbar machen

Die vier vom Land Niedersachsen geförderten Modellprojekte sollen bis Ende 2012 Erfahrungen mit den neuen, nicht-traditionellen Studierenden sammeln. Sie untersuchen systematisch die Möglichkeiten des alternativen und qualitätsgesicherten Hochschulzugangs, erproben Kompetenzanrechnungsmodelle und evaluieren die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von bereichsübergreifenden Weiterbildungsformaten mit anderen Bildungsanbietern. Die Ergebnisse werden kontinuierlich dahingehend ausgewertet, wie sie auf die anderen niedersächsischen Hochschulstandorte übertragen werden können. Neben Oldenburg, Hannover und Braunschweig ist auch die Leuphana Universität Lüneburg einer der in das Modellvorhaben einbezogenen Hochschulstandorte.

Das Modellprojekt an der Leuphana Universität Lüneburg fokussiert die empirische Bestimmung der Erfolgsfaktoren berufsbegleitender Studiengänge. Es führt eine Vielzahl von Datenquellen zusammen, um den Studienprozess des/der Einzelnen möglichst genau nachzuzeichnen: Es werden drei Fragebogenerhebungen – zu Beginn, zur Mitte und zum Ende des Studiums – sowie qualitative Interviews mit den Studierenden durchgeführt. Sie erfassen die Erwartungen an das Studium, die

Bildungsbiographie, aber auch Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und Studienmotivation. Zusätzlich werden die Daten der Lehrveranstaltungsevaluation, die Immatrikulationsunterlagen und individualisierte Lernzeittagebücher genutzt. Als Studienerfolgskriterien dienen die Studienleistungen, die Studiendauer, die Studienabbruchsquote sowie der subjektive Nutzen des Studiums und die Studienzufriedenheit.

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Gruppe der berufsbegleitend Studierenden stark von Studierenden grundständiger Studiengänge unterscheidet und entsprechend andere Studienerfolgskriterien in den Vordergrund treten. So stellt z.B. die „Work-Learn-Life-Balance“ eine zentrale Herausforderung für die oftmals in Vollzeit beschäftigten Studierenden dar. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studiengestaltung flexible Lehr- und Lernprozesse ermöglichen und der besonderen Lebenssituation Berufstätiger angepasst sein sollte; dies gilt für die Gestaltung der Lernzeiten, die Auswahl von Lehrenden mit Praxishintergrund, die entsprechende Methodik, praxisnahe und maßgeschneiderte Bildungsformate mit Blended Learning-Anteilen und die Integration von Fallstudien aus der Praxis. Die Weiterbildungsangebote der Hochschulen und der Erwachsenenbildung müssen sich berufsbegleitend in den Arbeitsrhythmus einpassen lassen, Theorie mit Praxis verbinden, den Transfer des Gelernten in die Praxis ermöglichen und somit möglichst direkte Erfolge am Arbeitsplatz erzielen. Solche Angebote sind bisher in Deutschland noch kaum verfügbar.

Ausblick: Gemeinsam Perspektiven für die „Offene Hochschule“ schaffen

Um das Konzept der „Offenen Hochschule“ deutschlandweit erfolgreich zu realisieren und die akademische Weiterqualifizierung für immer mehr Menschen zu öffnen, sind alle am Themenfeld „Berufsbegleitende Weiterbildung“ beteiligten Akteure jetzt zum Handeln aufgefordert. Sie müssen sich aktiv in den Veränderungsprozess einbringen und gemeinsam ein tragfähiges Fun-

dament für die „Offene Hochschule“ schaffen.

Die Bildungspolitik kann Weichen stellen und bessere Rahmenbedingungen schaffen für mehr akademische Weiterbildung. Unternehmen sollten Weiterbildung gezielt nachfragen, um ihre Kompetenz zu sichern und zu bündeln. Lernende sind aufgerufen, ihre berufliche Zukunft durch lebenslanges Lernen aktiv zu gestalten. Von den Hochschulen wird erwartet, dass sie ihre Studienangebote gezielt auf neue Zielgruppen ausrichten und den Wissenstransfer in die Praxis aktiv fördern. Damit alle diese Anstrengungen ihre gewünschten Wirkungen erzielen können, müssen Hochschulen, Arbeitgeber und Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgeschlossen sein für neue Partnerschaften und Formen der Zusammenarbeit. Nur gemeinsam lassen sich langfristig erfolgsversprechende Perspektiven für die „Offene Hochschule“ schaffen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland. Bielefeld.
 Autorengruppe Bundesinstitut für Berufsbildung/Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung, Bonn/Gütersloh.
 OECD (Hg.) (2010): Education at a Glance 2010: OECD Indicators, Paris.
 Plünnecke, A./Koppel, O. (2009): Fachkräftemangel in Deutschland – Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen,

- **Dr. Sabine Remdisch**, Professorin für Wirtschaftspsychologie, Leuphana Universität Lüneburg; Beauftragte für Weiterbildung in Wissenschaft und Wirtschaft im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, E-Mail: remdisch@uni.leuphana.de
- **Ralph Müller-Eiselt**, Vorstandsreferent für den Arbeitsbereich Bildung bei der Bertelsmann Stiftung, E-Mail: ralph.mueller-eiselt@bertelsmann-stiftung.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

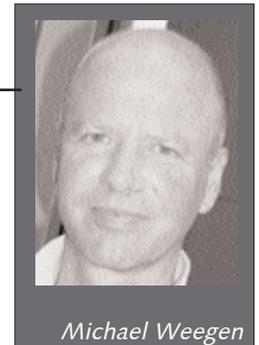
ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

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

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

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

Michael Weegen



Michael Weegen

Studienerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln

It is known that German students with a migration background face more difficulties in the educational system as those of German origin. Considerable adjustment is demanded. For countries of origin with a completely different culture, the situation is even more intense. In the case of Turkey, however, regions of origin must be included in the analysis. Coming from the European part is much less problematic for the adjustment than originating from Anatolia. So far, there have been no figures to assess the problem in the higher education sector. In his essay „Scholastic success of German students of Muslim origin“, Michael Weegen (Duisburg-Essen) has kindly taken the trouble to distil figures from the micro-census under difficult conditions. For the first time this allows a secured insight into the academic success of this group of students. The results are partly surprising but in other parts they confirm already existing expectations.

Scheitern an deutschen Hochschulen diejenigen „wenigen“ deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln auffallend häufig gegenüber deutschen Studierenden, die diesen Hintergrund nicht besitzen? Mit Blick auf alle Auswertungsdaten zeigt sich ein Erfolgsniveau bei den deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln, welches im Verhältnis zum Erfolgsniveau (Wert 1,0) deutscher Studierender – ohne diesen speziellen Hintergrund – einen Gesamtwert von 0,87 erreicht. Die Unterschiede fallen damit geringer aus, als dies zunächst angenommen worden ist. Signifikant sind dabei allerdings die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Deutsche Frauen mit muslimischen Migrationshintergrund liegen weit vor der männlichen Bezugsgruppe.

1. Einleitung

Während sich ein einigermaßen abgesichertes Bild über den Weg von deutschen und ausländischen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund bis hin zum Verlassen der Schulen in Deutschland und zum Eintritt in die Hochschulen gewinnen lässt, fehlen belastbare Befunde zum Weg, den gerade junge deutsche Erwachsene mit Migrationshintergrund in den Hochschulen nehmen. Insbesondere zu ihrem Studienerfolg fehlen ausreichende Resultate. Es wird angenommen, dass die Unterschiede mit Verweis auf einzelne Herkunftstypen/-länder weit auseinander liegen. So bleiben beispielsweise ein Deutscher mit schweizerischem, italienischem oder niederländischem (EU-)Migrationshintergrund und ein Migrant türkischer oder irakischer Herkunft in Punkto

Bildungsvoraussetzungen, Bildungsaspiration und schulischem Bildungserfolg weitgehend unvergleichbar. Mit erneutem Blick auf die Befunde des Mikrozensus sind hier wichtige Unterschiede (weitgehend nationalstaatlich gegliedert) durch das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung herausgestellt worden. Türkischstämmige Migranten schneiden beispielsweise im Bildungsbereich deutlich schlechter ab als die in Deutschland geborenen Mitglieder aller anderen Herkunftsgruppen (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 36f). Für den Hochschulbereich fehlen bisher quantitative Analysen, die dabei ihren Focus auf deutsche Studierende mit spezifischem Migrationshintergrund richten. Die hier vorgelegte Studie will in diesem Feld erste Befunde liefern. Bei der Erarbeitung stellt sich ein grundsätzliches Problem: Da die deutsche Hochschulstatistik den Migrationshintergrund der Studierenden nicht erfasst, lassen sich nur für ausländische Studierende (hier: Heublein u.a. 2004 bezüglich sogenannter Bildungsausländer), nicht aber für deutsche Studierende mit Migrationshintergrund Analysen zum Studienerfolg durchführen. Um gleichwohl – in explorativer Absicht – mit Blick auf diese Gruppe belastbare Resultate zu gewinnen, wurde ein pragmatischer Weg gewählt: Bei der Teilgruppe der deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund und muslimischen Wurzeln bietet der Vorname in nahezu allen Fällen ein treffsicheres Kriterium, mit dessen Hilfe geklärt werden kann, ob der Träger oder die Trägerin einen Migrationshintergrund hat. Dieser Zugang bietet sich aber eben nur für die Gruppe der Migranten mit muslimischen Wurzeln unter

den deutschen Studierenden an, nicht für weitere deutsche Studierende mit anderem Migrationshintergrund.

2. Schüler und Studierende mit speziellem Migrationshintergrund

Ausgewertet nach unterschiedlichen Herkunftsgruppen liegen beispielsweise die türkischstämmigen Migranten – hier nationalstaatlich auf Mikrozensusauswertungen gestützt – sowohl beim Kriterium Hochschulreife als auch mit Blick auf den Akademikerstatus an letzter Stelle. Auffällig ist ihr Unterschied zur Gruppe der (Spät-) Aussiedler, die in der Studie des Berlin-Instituts als (nationalstaatlich-) aggregierte Gruppe abgebildet werden (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009). So verfügt insbesondere die Gruppe der Türkischstämmigen, die über 40 Jahre alt sind, über ein sehr niedriges Bildungsniveau (hier: Schulabschlüsse). Im Gegensatz zu dieser ersten Generation stellt sich die zentrale Frage nach einer Veränderung dieses Niveaus hinsichtlich der zweiten oder bereits dritten Generation der hier Lebenden oder Geborenen um so dringender. Denn: Die zweite türkische Generation schneidet vom Bildungsniveau her noch deutlich schlechter ab als die in Deutschland geborenen Mitglieder aller anderen Herkunftsgruppen (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 36). Ganz entscheidend für die Aussagefähigkeit der Ergebnisse sind somit altersgruppenbezogene Differenzierungen. Die große Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, insbesondere mit Blick auf ihre besondere Zugehörigkeit und den Zeitpunkt der Zuwanderung bzw. des Aufenthaltstatus, ist für das deutsche Bildungssystem zu einer großen Herausforderung geworden – insbesondere vor dem bildungspolitischen Zielhorizont über das Bildungssystem – eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration zu erreichen. Auch bezogen auf die jüngeren Altersjahrgänge – also der unter 25-Jährigen – ändert sich dieses Bild nicht: Der Anteil der jungen Deutschen ohne Migrationshintergrund in Zusammenhang mit dem höchsten Schulabschluss fällt dreimal so hoch aus, wie bei denjenigen mit türkischer Herkunft. Nationalstaatlich betrachtet rangieren die jungen türkischen Migranten damit ganz hinten (vgl. auch Bandorski u.a. 2009, S. 107). Ohne Frage findet die Allokation in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund bzw. der Nationalität vor dem Hochschuleintritt statt.

Der Versuch, den Weg, den junge Erwachsene mit Migrationshintergrund in den Hochschulen nehmen, insbesondere der Versuch, Erfolge und Misserfolge datengestützt zu beschreiben, stößt auf ein grundsätzliches Hindernis: Da, anders als im Schulbereich mit den IGLU- und PISA-Daten, über den speziellen Migrationshintergrund der Studierenden hochschulstatistisch keine Informationen erfasst werden, lassen sich kaum Aussagen über ihren Studienweg gewinnen. Lediglich über die 18. und 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks lassen sich erste Größenordnungen aufzeigen (vgl. BMBF 2007 und 2010). Mit Fokussierung auf eine Differenzierung nach entsprechenden Altersgruppen gerät die Erfassungsmethode des Mikro-

zensus selbst bei der größten nationalstaatlich ausgewiesenen Migrantengruppe – den Türkischstämmigen an die Grenzen des Machbaren. Betrachtet man die Personen mit türkischem Migrationshintergrund im engeren Sinne (einschl. Ausländer), so haben 2007 in Deutschland gemessen an der relevanten Altersgruppe der 26- bis 35-Jährigen (527.000) ca. 5% (rund 27.000 Personen) einen Hochschulabschluss vorzuweisen (Universitätsabschluss 20.000) und Fachhochschulabschluss (7.000) (vgl. Statistisches Bundesamt Sonderauswertung 2009). Fast die Hälfte derjenigen – mit türkischen Wurzeln –, die einen universitären Abschluss vorweisen (ca. 9.000 Personen), gehören dabei aber zur Gruppe der Ausländer mit eigener Migrationserfahrung (von insgesamt 258.000 Personen).

Erfolgt allein die Unterscheidung generell nach den Kategorie „Studierende mit Migrationshintergrund“ (hierzu können Bildungsausländer/-inländer, Eingebürgerte und Deutsche mit zusätzlicher ausländischer Staatsangehörigkeit gehören, Ausländer bzw. Drittstaatsangehörige mit langfristigem Aufenthaltsrecht etc.), so bleiben darauf gestützte Ergebnisse fragwürdig und unter Umständen nichtssagend, weil beispielsweise alle Angehörigen aus Mitgliedsstaaten der Europäischen Union mit erfasst werden.

Um gleichwohl in zumindest explorativer Absicht einen ersten Zugang einer abgrenzbaren Gruppe von Deutschen mit speziellem Migrationshintergrund gewinnen zu können, wurde der hier in Rede stehende Weg beschritten.

3. Verortung von Deutschen mit muslimischen Wurzeln in Forschung, Hochschulstatistik und Mikrozensus

Über die Studienbedingungen und den Studienerfolg von Deutschen mit Zuwanderergeschichte aus dem islamischen Kulturkreis – oder weiterfassend mit muslimischen Wurzeln – ist aus bisherigen Forschungen nur wenig bekannt. Dementsprechend lassen sich über die Situation der wahrscheinlich größten deutschen Migrantengruppe – wenn man sie nationalstaatlich nicht allein auf die Türkei begrenzt – nur wenige statistische Daten im deutschen Hochschulwesen finden – geschweige denn weitergehende empirisch gestützte Befunde dazu anführen. Als Hauptgrund dafür muss sicherlich – wie bereits erwähnt – die schwierige bildungsstatistische Abgrenzung dieser Gruppe gesehen werden. Im Gegensatz zur christlichen Konfessionszugehörigkeit würde es für Muslime unter rein konfessionellen Gesichtspunkten keine Mitgliedsstatistiken geben. Eine konfessionelle Verortung der Thematik würde in fast jeder Hinsicht auch zu kurz bzw. daneben greifen. Aus dem Mikrozensus (nationalstaatliche Befunde) lassen sich ebenfalls keine Daten zur ethnischen Zugehörigkeit und zur Religion ableiten (vgl. Statistisches Bundesamt 2008).

Nicht einmal die Bevölkerungszahl dieser Gruppe in Deutschland kann genau festgelegt werden. Hochrechnungen und Schätzungen gehen von etwa vier Millionen Menschen mit muslimischen Wurzeln aus, die derzeit in

Deutschland leben. Ungefähr die Hälfte davon ist in Deutschland geboren. Stützt man sich hier auf die aktuellen nationalstaatlichen Befunde zu Migranten in Deutschland, werden davon 50 bis 60% türkischer Herkunft sein (vgl. auch Berlin – Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009 und Brettfeld/Wetzels 2008). Mit Blick auf die Menschen mit muslimischen Wurzeln – primär aus den verschiedenen Ländern des Nahen und Mittleren Osten und aus Nordafrika – lassen sich sicherlich Unterschiede hinsichtlich der Zusammensetzung der jeweiligen Sozialstruktur finden. Die Identifikation mit der „Umma“ als (religiöse) Gemeinschaft aller Muslime (vgl. Behr 2008, S. 12) kann dabei als ein Bestandteil ihre neue Identität als Deutsche oder Deutscher in unterschiedlicher Form überlagern. Sie kann aber auch gar nicht mehr vorhanden sein. Eine religiöse Klassifizierung ist also keinesfalls beabsichtigt. Auch würde allein die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft nur wenig über den Grad der religiösen Bindung aussagen. Eine Untersuchung unter türkeistämmigen Migranten dazu kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Hälfte (50%) selbst als eher religiös und knapp jeder Fünfte als sehr religiös (18%) einstuft (Sauer 2009:58). Nach Altersgruppen streuen die Verteilungswerte dabei erheblich.

Selbst eine homogene muslimische Kultur zu unterstellen, würde einer Tendenz Vorschub leisten, die seit den Anschlägen „9/11“ in den USA vermehrt in der westlichen Welt um sich greift und die den Islam mit dem islamische Fundamentalismus gleich zu setzten versucht (vgl. Sauer 2009, S. 57). „Aus dem morgenländischen Kulturkreis stammend“ würde sich in diesem Kontext sicherlich antikiert anhören, birgt aber nicht diese versteckte politische Implikation.

Da es sich bei den angehenden Studienberechtigten auch um Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft handeln kann, divergieren deren Voraussetzungen weiter, wenn man dies unter den Kategorien „Bildungsausländer“ und „Bildungsinländer“ betrachtet. Während bei der erstgenannten Gruppe die Rückkehr ins Heimatland häufig anzutreffen ist und nicht selten über einen begrenzten Zeitraum ein Aufenthalt an einer deutschen Hochschule erfolgt, zeichnen sich auch bei den Bildungsinländern – also Ausländern mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung – Veränderungen und methodische Probleme ab. Seit 1999 ist der Bildungsinländeranteil an den Studierenden insgesamt kontinuierlich gesunken und hat schon 2007 die 3%-Marke erreicht (Statistisches Bundesamt 2008 b: 64; jeweils Wintersemester). Hingegen ist der Ausländeranteil bei den Studierenden an deutschen Hochschulen von 6,5% (1996/97) auf ca. 10% (2006/07) angestiegen (ebenda). Nicht zuletzt aus methodischen Gründen werden Bildungsinländer bei den sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten beim Hochschuleintritt (sogenannte Schwelle 4) erst seit der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes einbezogen (vgl. BMBF 2007, S. 85). In der 19. Sozialerhebung ist ergänzend nach der Staatsangehörigkeit der Eltern gefragt worden (vgl. BMBF 2010, S. 502). Von daher ist eine Vergleichbarkeit der Beteiligungsquoten im Längsschnitt und im Hinblick auf Studienerfolg nicht möglich. Allerdings lässt sich auf der

Grundlage dieser Auswertung zusammenfassen: Der überwiegende Teil der Studierenden mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. BMBF 2010, S. 502f).

In einer von Heublein, Sommer und Weitz (Heublein u.a. 2004) im Auftrag des DAAD durchgeführten Untersuchung zum Studienverlauf im Ausländerstudium an ausgewählten Hochschulen konnte bereits vor mehreren Jahren nachgewiesen werden, dass der Studienerfolg von ausländischen Studierenden erheblich geringer ausfällt als bei den deutschen Studierenden der vergleichbaren Jahrgänge. Sogenannte Bildungsausländer schneiden beim Studienerfolg eindeutig schlechter ab. Dieser Befund war auch bei Unterscheidung von „non-degree students“ (Gaststudierende) im Gegensatz zu Studierenden mit Abschlussabsicht innerhalb der Bildungsausländer von Bestand (ebenda). Aufgrund der zur Verfügung stehenden Datensätze der Hochschulen wäre es möglich, Bildungsinländer von sogenannten Bildungsausländern zu unterscheiden. Allerdings muss bei den wesentlich kleineren Bildungsinländeranteilen mit muslimischen Wurzeln aus methodischen Gründen aufgrund der vorausgegangenen Zuordnung der Hochschulzugangsberechtigungen relativiert und kalkuliert werden.

Bildungsinländer sind aus nachvollziehbaren Gründen in der vorgenannten Studie nicht einbezogen bzw. bei der Berechnung ausgeschlossen worden (vgl. Heublein 2004 u.a., S. 40). Zudem ist ihr Anteil insgesamt – wie bereits erwähnt – in den letzten Jahren immer weiter zurückgegangen. Weniger als 3% der Studierenden im Erststudium sind im Jahr 2009 Bildungsinländer gewesen (BMBF 2010:500; Jahreszählung), bei denen mit Blick auf eine endgültige Bleibeabsicht in Deutschland auch nicht von einer homogenen Gruppe gesprochen werden kann. Nur ein Teil dieser Studierenden lässt sich den sogenannten Anwerbestaaten zuordnen. Im Erhebungszeitraum 2002/2003 kamen 57% aus diesen Anwerbestaaten, wobei die Türkei mit einem Anteil von 29% klar vorne liegt (vgl. BMBF 2003; Grundlage der 17. Sozialerhebung sind die verwertbaren Fragebögen von 21.060 deutschen und 364 ausländischen Studierenden (hier: Bildungsinländer)). Weiter ist in diesem Kontext die nicht so selten geäußerte Rückkehrabsicht ins Heimatland zu nennen. Mit Fokus auf die Lebenseinstellung türkeistämmiger Migranten in Nordrhein-Westfalen verneinten diese Rückkehrabsicht definitiv insgesamt nur 51% der Befragten. Allerdings fällt der Anteil tatsächlicher Rückkehrer dann verhältnismäßig klein aus: Nur wenige kehrten aus diesem Bundesland im Jahr 2007 in die Türkei zurück (Sauer 2009, S. 98).

Es muss bezüglich der gegenwärtigen Situation betont werden, dass – methodisch bedingt – die Auswertung einen retrospektiven Charakter hat. Ein zweiter aktuellerer Zugriff erfolgt mit Blick auf Veränderungen bei den Studienanfängern der Jahre bis 2007.

Scheitern letztendlich diejenigen „wenigen“ Deutschen mit muslimischen Migrationshintergrund, die mit ihrer Bildungsaspiration Aufstiegswillen und sicherlich auch ihre Integrationsbereitschaft eindeutig signalisieren, im Hochschulwesen auffallend häufig gegenüber deutschen Studierenden, die diesen Hintergrund nicht haben?

aber nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass studiengangbezogene Implikationen (frühes Angebot oder erst spätes Angebot einer neuen parallelaufenden gestuften Studiengangstruktur) einen Einfluss bei der Abbildung von einzelnen Erfolgsquoten bzw. Absolventenquoten einer Hochschule haben können.

Aufgrund der langen Zeitreihen (jeweils 10 Semester) ließen sich aber in den meisten Fällen repräsentative Kohorten bilden. Von der forschungsleitenden Fragestellung aus gesehen steht primär der zu überprüfende Unterschied bzw. das Verhältnis beim jeweiligen Studienerfolg im Focus – also **das Erfolgsniveau zwischen den beiden jeweils definierten Gruppen.**

Die absolute Höhe der Erfolgsquote bzw. Absolventenquote selbst wird wegen der oben genannten Einflussmöglichkeit von einsetzenden gestuften Studiengängen somit nur als sekundäres Merkmal gesehen und könnte im Ergebnis bei Vergleichen zwischen den ausgesuchten Hochschulen auch zu Verzerrungen führen. Ein direkter absoluter Quotenvergleich zwischen einzelnen Hochschulen (Stichwort: Ranking) wird darüber hinaus zudem für problematisch gehalten, weil die Grundstruktur der Verteilung von Studierenden nach Fächer- bzw. Fachgruppenprofilen einer Hochschule ganz unterschiedlich ausfallen kann. Ein Vergleich wäre vom Ansatz her eigentlich nur dann möglich, wenn man im Vorfeld eine spezielle fächerstrukturelle Gewichtung vornehmen würde (vgl. Weegen 2008).

Zur Berechnung des Erfolgsniveaus wird das Quotenverhältnis des Studien- bzw. Absolventenerfolges der beiden untersuchten Gruppen auf der Basis der Absolventen- und Anfängerkohorten wie folgt ermittelt:

$$\text{Studienerfolgsniveau} = \frac{\text{Deutsche Absolventen mit muslimischer Herkunft} \times \text{Deutsche Studienanfänger ohne muslimische Herkunft}}{\text{Deutsche Absolventen ohne muslimische Herkunft} \times \text{Deutsche Studienanfänger mit muslimischer Herkunft}}$$

Lassen sich dabei signifikante Abweichungen bei den deutschen Studierenden mit muslimischem Migrationshintergrund im Verhältnis zum jeweiligen Erfolgsniveau der deutschen Studierenden ohne muslimischen Migrationshintergrund (Wert 1,0) feststellen?

Kleiner 1,0 bedeutet, dass das Erfolgsniveau bei den deutschen Studierenden mit muslimischem Hintergrund geringer ausfällt, als bei denjenigen deutschen Studierenden, die diesen Hintergrund nicht haben.

Größer 1,0 bedeutet, dass das Erfolgsniveau bei den deutschen Studierenden mit muslimischem Hintergrund größer ausfällt, als bei denjenigen deutschen Studierenden, die diesen Hintergrund nicht haben.

Die einzelnen Auswertungen sollen mit Blick auf die Gesamtgruppe der deutschen Studierenden, einer einzelnen Hochschule oder in einem bestimmten Studiengang auch unter geschlechtsspezifischen Merkmalen erfolgen. Wie hoch fallen letztendlich die Abweichungen bei den Quotenverhältnissen aus?

Bezüglich der Untersuchungskohorten sei darauf hingewiesen, dass ausgehend von den Absolventenzahlen (in der Regel Sommersemester 2002 bis Wintersemester

2006/07) die Auswertung stark retrospektiven Charakter hat. Verfolgt man nämlich den jeweiligen Zeitpunkt der Hochschuleintritte (1995-1999) und darüber zurück die schulischen Verlaufswege, von denen anzunehmen ist, dass hier der größte Teil der Kinder bereits in den frühen achtziger Jahren eingeschult worden ist, dann dürften die Anteile an den Jahrgangskohorten – trotz Einbürgerungen ab dem Jahr 2000 – in diesem Zeitraum viel kleiner als die jetzigen gewesen sein. Um auch die Dynamik der Veränderungen an den Hochschulen hinsichtlich der steigenden Anteile von deutschen Studierenden mit muslimischem Migrationshintergrund zu erfassen, werden zudem die Eintritte bzw. Anteilsquoten bei den Studienanfängern aus den letzten Studienjahren ausgewertet und dokumentiert.

6. Das Gesamtergebnis überrascht: Hohes Erfolgsniveau allerdings bei geschlechtsspezifischen Schief lagen

Im Rahmen der Studie sind insgesamt sechs nordrhein-westfälische Hochschulen einbezogen worden, davon vier Universitäten und zwei Fachhochschulen. Mit Blick auf alle Auswertungsdaten zeigt sich ein Erfolgsniveau bei den deutschen Studierenden mit muslimischem Migrationshintergrund, welches im Verhältnis zum Erfolgsniveau (Wert 1,0) deutscher Studierender ohne diesen speziellen Hintergrund einen Gesamtwert von 0,87 erreicht und damit weniger stark abweicht als eigentlich angenommen worden ist. Der Anteil der deutschen Studienanfänger mit muslimischen Wurzeln lag ausgehend vom Wintersemester 1996/97 bis zum Sommersemester 1999 allerdings nur bei insgesamt 2,4%, wobei sich bei der Gesamtverteilung keine nennenswerten Unterschiede zwischen Männern (2,3%) und Frauen (2,5%) zeigen. Auffallend sind allerdings die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Studienerfolgsniveau. Deutsche Frauen mit muslimischem Migrationshintergrund erreichen – wenn sie den Übergang in die Hochschule wirklich vollziehen konnten – das Er-

Abbildung 2: Alle untersuchten Hochschulen - alle Studiengänge: Erfolgsniveau deutscher Studierender mit muslimischem Migrationshintergrund

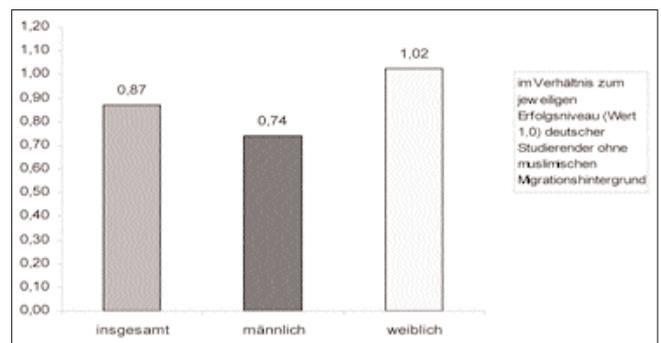
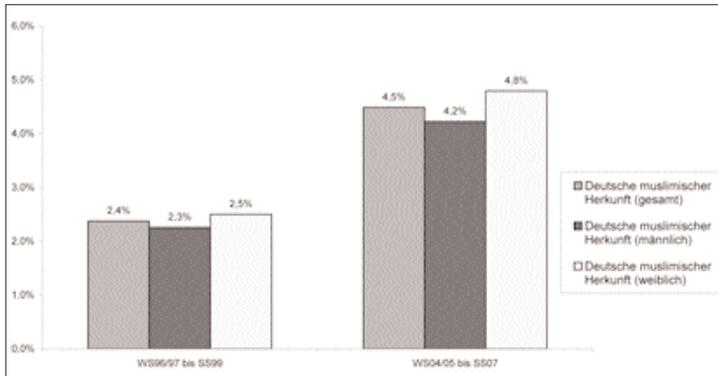


Abbildung 3: Alle Hochschulen - Anteil der deutschen Studienanfänger mit muslimischem Migrationshintergrund an allen deutschen Studienanfängern im Zeitvergleich (alle Studiengänge)



folgsniveau, welches alle deutschen Absolventinnen an den untersuchten Hochschulen erreichen. Mit einem Wert von 1,02 zeigen sie sogar ein leicht erhöhtes Niveau. Hingegen bleibt die Gruppe der Männer mit einem Wert von 0,74 eindeutig unter dem Niveau der deutschen Studierenden ohne muslimischen Hintergrund (vgl. Abb. 2).

Ausgehend von einer studiengangswisen Betrachtung des Studienerfolges (Erstfachsemester) wird bei den Deutschen ohne muslimischen Migrationshintergrund eine absolute Absolventen- bzw. Erfolgsquote von näherungsweise 50% mit Bezug auf die untersuchten konsistenten Studiengänge erreicht. Bei denjenigen deutschen Studierenden mit muslimischem Migrationshintergrund liegt die bereinigte Quote hingegen bei ca. 43%. Diese beiden Absolventenquoten sind als Größen zu verstehen, die etwas über die Haltekraft der Studiengänge bzw. den studiengangsbezogenen Erfolg aussagen. Verfahrensmäßig dürfen sie nicht mit der Ermittlung und Ausweisung von Studienabbruchquoten (Drop-out) verwechselt werden.

Weil bei der Erstellung des Forschungsdesigns von der Hypothese ausgegangen wurde, dass die Erfolgsquoten von ausländischen Studierenden sich deutlich von denen der Deutschen mit Migrationshintergrund unterscheiden, sind in einem Kontrolllauf an zwei großen Universitäten die Erfolgsquoten der Ausländer (Bildungs- und -ausländer) nach dem hier in Rede stehende Verfahren ermittelt worden. Sie haben im Mittel über beide Hochschulen bei rund 30% gelegen und zeigen damit – wie angenommen – deutlich niedrigere absolute Erfolgswerte auf als dies bei den deutschen Studierenden der Fall ist. Dass sich dabei die ausländischen Studierenden mit muslimischen Wurzeln (Wert 1,06) etwas besser positionieren als die ausländischen Studierenden ohne diesen Hintergrund, ist wenig aufschlussreich, weil die Fluktuation bei der letztgenannten Gruppe einfach viel höher ausfallen kann und die unterschiedliche Gewichtung der beiden Gruppen auch bei den „Bildungsinländern“ zu Verzerrungen führen kann.

Der Zeitvergleich zwischen den beiden deutschen Studienanfängerkohorten – jeweils Wintersemester 1996/

97 bis Sommersemester 1999 und jeweils Wintersemester 2004/05 bis Sommersemester 2007 – macht insgesamt die beachtliche Zunahme beim Anfängerpotential deutlich: Die Zunahme liegt in diesem überschaubaren Zeitraum bei über 80%, wobei es bei den deutschen Studentinnen mit muslimischer Herkunft sogar fast zu einer Verdopplung des Anteils kommt (von 2,5% auf 4,8%; vgl. Abb. 3).

Betrachtet man die Gesamtergebnisse differenziert nach Hochschularten, so schneiden in Bezug auf das Erfolgsniveau die deutschen Studierenden mit muslimischem Migrationshintergrund an Universitäten mit einem Wert von 0,90 eindeutig besser ab als an Fachhochschulen mit einem Wert von 0,76. Auch dieser Befund überrascht. Geschlechtsspezifisch gesehen fällt der relative Studienerfolg der Frauen an Fachschulen mit einem Wert von 0,77 eindeutig niedriger aus als an Universitäten mit 1,08 (vgl. Abb.

4 und 6). Auch zwischen den einzelnen Hochschulen ließen sich spürbare Unterschiede finden (vgl. Weegen 2010).

Weitgehend gleichförmig hingegen verläuft die Entwicklung bei den Anteilen der Studienanfänger an beiden Hochschulformen: Lag dieser Anteil in der zweiten Hälfte

Abbildung 4: Alle untersuchten Universitäten - alle Studiengänge: Erfolgsniveau deutscher Studierender mit muslimischem Migrationshintergrund

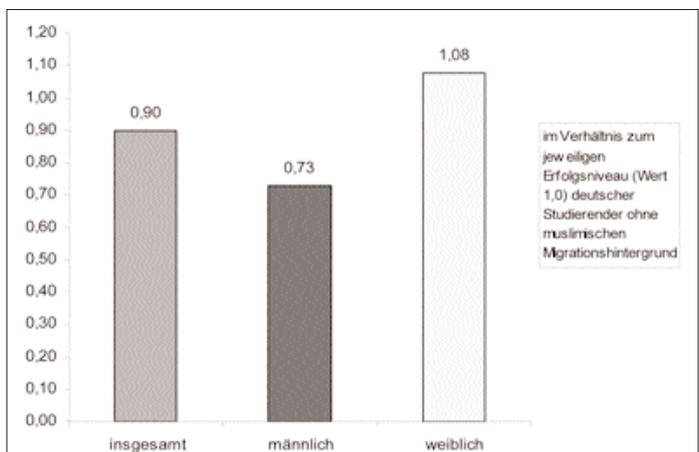


Abbildung 5: Alle Universitäten - Anteil der deutschen Studienanfänger mit muslimischem Migrationshintergrund an allen deutschen Studiengängen im Zeitvergleich (alle Studiengänge)

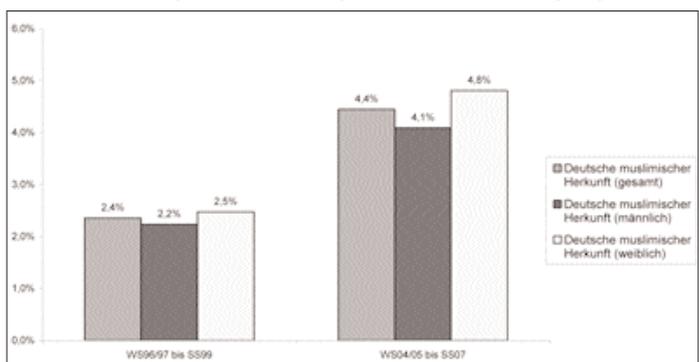


Abbildung 6: Alle untersuchten Fachhochschulen - alle Studiengänge: Erfolgsniveau deutscher Studierender mit muslimischem Migrationshintergrund

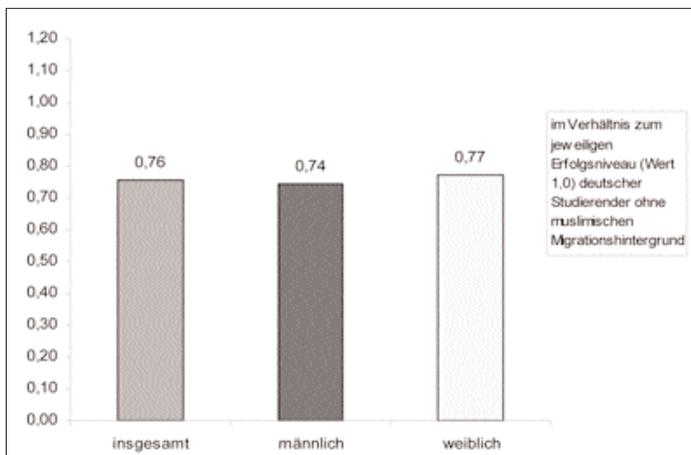
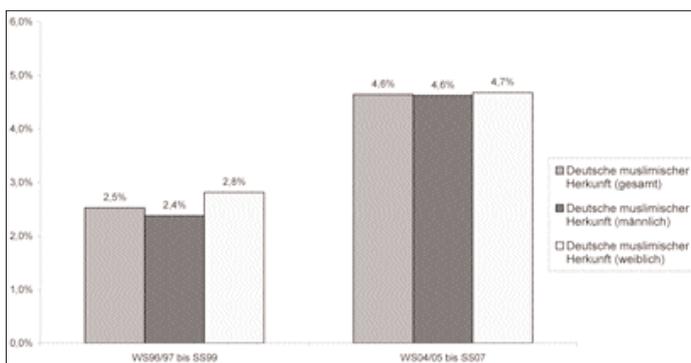


Abbildung 7: Alle Fachhochschulen - Anteil der deutschen Studienanfänger mit muslimischem Migrationshintergrund an allen deutschen Studienanfängern im Zeitvergleich (alle Studiengänge)



te der neunziger Jahre (jeweils Wintersemester 1996/97 bis Sommersemester 1999) bei 2,4% (Universitäten) und 2,5% (Fachhochschulen), so hat er sich an beiden Hochschularten um über 80% auf 4,4% bzw. 4,6% bis in die Mitte des nachfolgenden Jahrzehnts erhöht (jeweils Wintersemester 2004/05 bis Sommersemester 2007, vgl. Abb. 5 und Abb. 7). Geschlechtsspezifisch verlaufen die beiden Entwicklungen dabei fast parallel. Die Frage nach dem Erfolgsniveau und dem Studienerfolg der jüngeren Anfängerjahrgänge (jeweils Wintersemester 2004/05 bis Sommersemester 2007) kann aufgrund der hier angewandten Methode erst in den nächsten Jahren beantwortet werden. Eine wachsende Zahl von jungen Deutschen mit muslimischem Migrationshintergrund im Hochschulwesen muss mit Blick auf die Verbesserung des Erfolgsniveaus, insbesondere bei den jungen Männern, als eine der zentralen Aufgaben der Hochschulausbildung bzw. -lehre gesehen werden.

7. Ausblick

Mit den gewonnenen Ergebnissen lässt sich eine Erfolgsbilanz zu der ersten – kleinen – Welle von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln an deut-

lichen Hochschulen vorgelegen, deren bildungsbiographische Faktoren bis weit in die achtziger Jahre ragen. Die zweite – bereits viel größere – Welle hat derzeit die Hochschulen erreicht und ihr Erfolgsniveau muss nicht zwingend besser ausfallen. Im Gegenteil: Weniger leistungsstarke Studierende bei größeren Anteilen dürften zusätzliche Förderungsmaßnahmen bedingen, um ein Absinken des Erfolgsniveaus zu verhindern. Die zukünftige Größe und der Erfolg einer dritten Welle wird nicht unwesentlich von bildungspolitischen Steuerungseffekten und vom Gelingen oder Scheitern gegenwärtiger hochschulpolitischer Bemühungen, migrationspezifische Unterschiede gezielt und offensiv anzugehen, abhängen.

Unter Berücksichtigung aller Auswertungsdaten erreicht das Erfolgsniveau der deutschen Studierenden mit muslimischem Migrationshintergrund einen Wert von 0,87 und weicht damit eigentlich weniger stark ab, als dies zunächst angenommen worden ist.

Deutsche Frauen mit muslimischem Migrationshintergrund erzielen – wenn sie den Übergang in die Hochschule realisieren konnten – ein Erfolgsniveau, das von der Höhe dem der deutschen Absolventinnen ohne diese speziellen Hintergrund entspricht. Mit einem Wert von 1,02 zeigen sie dabei sogar ein leicht erhöhtes Niveau. Das Erfolgsniveau an Universitäten (0,90) hat deutlich über dem der Fachhochschulen (0,76) gelegen. Letztendlich darf die Zugehörigkeit zur Gruppe derjenigen, die muslimische Wurzeln haben, mit Blick auf den Studienerfolg nicht verabsolutiert werden. Auch bei anderen Migrantengruppen würden wahrscheinlich spezielle Disparitäten offenbar werden. Die Wahl der hier gewählten Gruppe von Deutschen mit muslimischem Migrationshintergrund eröffnete allerdings den Weg zu Kenntniserwerb über den Studienerfolg einer sehr großen Migrantengruppe. Demgemäß versteht sich die vorliegende Untersuchung als ein pragmatischer Zugang zum Thema ‚Studienerfolg von Deutschen mit Migrationshintergrund‘.

Literaturverzeichnis

- Bandorski, S./Harring, M./Karakasoglu, Y./Kelleter, K. (2009): Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration. Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Baden-Baden.
- Behr, H. (2008): Die anderen fünf Säulen des Islams. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für die Religionslehre des Islam, Jg. 2/H. 4, S. 7-16.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin.
- Brettfeld, K./Wetzels, P. (2008): Muslime in Deutschland: Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt; Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. 2. Aufl. Berlin. Bundesministerium des Inneren.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2003): Referat Publikationen; Internetredaktion: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2007): Referat Öffentlichkeitsarbeit: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn. http://www.studentenwerke.de/se/2007/Hauptbericht_18SE.pdf vom 16.02.2009.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2010): Referat Öffentlichkeitsarbeit: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn. <http://www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht19SE.pdf> vom 26.04.2010.

Heublein, U./Sommer, D./Weitz, B. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen (im Auftrag des DAAD). Bonn.

Sauer, M. (2009): Teilhabe und Orientierungen türkeistämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der zehnten Mehrthemenbefragung 2009. Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen. <http://www.zft-online.de/UserFiles/File/NRW-Bericht2009.pdf> 25.04.2010.

Statistisches Bundesamt (2008): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Fachserie 1 Reihe 2.2: Fortlaufend bis November 2008. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009): Sonderauswertungen, Bevölkerung mit türkischen Wurzeln im Alter von 26 bis 35 Jahren nach Migrationsstatus und beruflichem Abschluss 200.., Wiesbaden vom 20.02.2009 und 08.06.2009.

Weegen, M. (2008): Studienerfolgsquoten von Hochschulen: Ein geeigneter Indikator für die Hochschul- und Studienwahl? In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 3/H. 4, S. 104-108.

Weegen, M. (2010): Ein Beitrag zum Studienerfolg von deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund. Studie gefördert durch das Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWFT). Essen.

Universität Duisburg-Essen: www.uni-due.de/isa/studie.pdf

■ Dr. Michael Weegen, Leiter der Arbeitsstelle „Informationssystem Studienwahl & Arbeitsmarkt (ISA)“, wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: michael.weegen@uni-due.de

Heinz W. Bachmann:

Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



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

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

Elisabeth Schwabe-Ruck



Elisabeth
Schwabe-Ruck

Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene: Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen Wegen an die Hochschule

The essay „The opening of universities for professionals: Educational-historical theses of job-related ways to access universities“, written by Elisabeth Schwabe-Ruck (Lüneburg) works up the difficulties of equal access to higher education. She examines historical German initiatives to open up university access, points out the barriers that still exist and examines their justification. The debate surrounding the equality between education and vocational training is a permanent issue in the German educational development.

Die institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung in Deutschland resultiert traditionell aus der Fixierung auf das Abitur als Nachweis der Studierfähigkeit und damit Zugangsvoraussetzung für die Hochschule (Baethge 2007, Buhr 2008, Wolter 2011). Die Berechtigung zum Fortsetzen des Bildungsweges folgt üblicherweise einem streng nach Phasen ausgerichteten Lernplan, in dem erst der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsabschnitts die Erlaubnis zum Besuch der nächsten Bildungsstufe eröffnet.¹ Quereinstiege zur Hochschule, zum Beispiel mittels außerhalb vom vorgesehenen Bildungsweg erworbener beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen, werden so zum nicht vorgesehenen und oft auch nicht erwünschten Sonderfall.

Diese Trennung der Bildungswege bewirkte eine für das deutsche Bildungssystem charakteristische Aufgabenteilung der herkömmlichen Bildungsträger: Über die von den höheren Schulen und den Hochschulen vermittelte Allgemeinbildung wird auf typisch bürgerliche akademische Berufe vorbereitet, die sich hohen gesellschaftlichen Ansehens erfreuen. Die an der Tradition der handwerklichen Lehre orientierte Berufsbildung qualifiziert sowohl zum Handwerker als auch zum Facharbeiter und Techniker, zunächst rein im Betrieb, später, mit Entwicklung des für das deutsche Ausbildungswesen bis heute charakteristischen dualen Systems, flankiert durch Berufsschulen.² Wer den letztgenannten Weg beschreitet, gilt als Praktiker, dem mangels schulisch erworbener Allgemeinbildung das theoretische Rüstzeug für die erfolgreiche Aufnahme eines Studiums fehlt.

Im Zuge der Veränderung der Gesellschaft zu einer Dienstleistungsgesellschaft, perspektivisch einer Wissensgesellschaft, verwischen die bis in die 1960er Jahre klar definierten Aufgabengebiete zunehmend: Die be-

nannte Aufteilung entspricht in weiten Bereichen nicht mehr den immer komplexer werdenden Anforderungen am Arbeitsplatz.³

Eine grundlegende Bildungsreform steht seit den 1960er Jahren zwar auf der bildungspolitischen Agenda und führt episodisch auch zu Initiativen, neue Wege zur Hochschule zu eröffnen, so in den 1960er Jahren für Abgänger der Ingenieurschulen und Studierende an Pädagogischen Hochschulen/Instituten und seit den 1990er Jahren für besonders (weiterbildungs-)engagierte und qualifizierte Berufstätige. Diese bleiben aber jeweils wenig wirkungsmächtig. Tatsächlich wird eine grundlegende Zulassungsreform im Sinne der Anerkennung von beruflich erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen aus Sicherheitsdenken und möglicherweise auch aus Standesdünkel wenig gefördert.⁴

Erst neuerdings, angeschoben durch die erwartete demografische Entwicklung und den Bologna/Kopenhagen-Prozess, konstituiert sich über Verbands- und Parteigrenzen hinweg eine zur Reform entschlossene Mehr-

¹ An diesem Prinzip wird selbst durch den DQR nichts Grundsätzliches geändert.

² Georg Kerschensteiner (1917) beklagt in diesem Zusammenhang bereits in seinem Aufsatz „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“ die falsche Gliederung in allgemeinbildende Erziehungs- und berufsvorbereitende Fachschulen.

³ Diese Entwicklung lässt sich z.B. an der Zusammenführung traditioneller Lehrberufen wie des Elektrikers und Mechanikers zum Mechatroniker oder Berufen aus der IT-Branche ablesen aber auch an den vielfältigen neuen Formen von Teamarbeit und Kommunikationsprozessen am Arbeitsplatz.

⁴ Als Beispiel für diese Geisteshaltung sei auf die von Werner Heldmann 1984 verwiesen. In der These 7 wird ausdrücklich vor einer zu freimütigen Zulassung Berufsqualifizierter gewarnt. Dies könne leicht zu einer „Verwischung anspruchsvoller Standards der Studierfähigkeit“ führen. Auf der anderen Seite steht die Sorge der Gewerkschaften um den Erhalt des dualen Systems.

heit, die allerdings von einer bildungsgeschichtlichen Amnesie befallen scheint: Die immerhin auch in Deutschland schon 100jährige Tradition der Hochschulöffnungsbewegung hat bislang im Reformdiskurs äußerst geringe Beachtung gefunden und die sowohl aus dem sekundären als auch aus dem tertiären Bildungsbereich geäußerte Skepsis, was die Studierfähigkeit berufserfahrener junger Menschen ohne Abitur betrifft (Wolter 2011), reproduziert bis heute Befürchtungen, die bereits seit der ersten Welle empirischer Untersuchungen zu Bildungsverläufen berufserfahrener Menschen an den Hochschulen widerlegt sind (Wolter 1991). Es erscheint deswegen dringend geboten, die Hochschulöffnungsdebatte bildungshistorisch zu fundieren.

Im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg kommt die von namhaften Berufspädagogen wie Kerschensteiner, Fischer und Spranger formulierte Forderung nach Erleichterungen des Hochschulzugangs – zunächst für Soldaten mit abgebrochener Schulbildung, dann auch für beruflich hochqualifizierte junge Menschen – erstmalig auf. Dabei lassen sich zwei Positionen unterscheiden:

- Während Fischer (1916) und Kerschensteiner (1916) in ihrer Argumentation den allgemeinbildenden Auftrag der Berufsschule in den Vordergrund rücken und damit an der Vorstellung, dass diese ausschließlich schulisch zu vermitteln sei, festhalten,
- betont Spranger (1917), und damit betritt er pädagogisches Neuland, den spezifischen persönlichkeitsbildenden Charakter berufspraktischer Erfahrungen, der sich in hoher Motivation, praktisch erprobter Urteilskraft und Durchhaltevermögen zeige.

In der revolutionären Erhebung, die dem Ersten Weltkrieg folgt, scheint die Sprangersche These zunächst mehrheitsfähig, verspricht sie doch gleichzeitig, zum Wiederaufbau dringend benötigte bisher schlummernde Begabungsreserven aus dem Schoß des „einfachen“ Volkes schürfen zu helfen.

So kann es nicht verwundern, dass die Hochschulöffnung auf die Agenda der Reichsschulkonferenz (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1920) des Jahres 1920 gesetzt und die Einführung einer universitären Hochschulzugangsprüfung – landläufig Begabtenabitur genannt – empfohlen wird.

Allerdings ist in der Folgezeit dieser neue Zugangsweg zur Hochschule sowohl in der Hochschulpolitik der einzelnen Reichsländer, die weiterhin die Kultushoheit innehaben, als auch von Seiten der Hochschulen zutiefst umstritten. Die bis Mitte der 1920er Jahre folgenden rechtlichen Bestimmungen zur Umsetzung dieses neuen Weges bleiben denn auch außerordentlich hart und damit die zahlenmäßige Bedeutung für eine Öffnung der Hochschule für Berufserfahrene sehr gering. Auch die parallel eingeführte Sonderreifeprüfung für besonders befähigte Fachschulabgänger, vorrangig aus dem technischen Bereich, vermag nur einen weiteren schmalen Zugang zur Hochschule für herausragende „praktische Begabungen“ zu schaffen.

Nicht unerwähnt soll das bereits in der Weimarer Republik entwickelte Angebot der reformpädagogisch orien-

tierten Landerziehungsheime bleiben, bei dem schulische und handwerkliche Ausbildung gleichwertig nebeneinander angeboten und damit ebenfalls potentiell die Wertschätzung beruflicher Bildung erhöht wird. Allerdings handelt es sich hierbei um ein Konzept des ersten Bildungsweges. Die Nachfrage bleibt auf eine schmale, in der Regel bildungsbürgerlich orientierte Elite beschränkt und die Idee entfaltet erst in der DDR eine größere Wirkungsmacht.

Erste Erprobungen des später als Zweiter Bildungsweg bezeichneten nachträglichen Erwerbs der Hochschulreife in der Weimarer Republik, sei es als Vollzeitangebot oder als Abendkurs, berücksichtigen die Berufserfahrung ihrer Teilnehmer nur insofern, als sie als Legitimation eines verkürzten Lehrgangs zum Abitur dienen. Eine institutionelle Einbindung gelingt nur bedingt und die Orientierung an den Lernzielen, Inhalten und Methoden der Jugendschule ist augenfällig.

Trotzdem bleibt festzuhalten: Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden Wege an die Hochschule für Berufserfahrene geöffnet. Während dieser Zusammenhang in Bezug auf die Weimarer Republik nicht erstaunt, werden entgegen der landläufigen Einschätzung, in der NS-Zeit mit ihrer bildungsfeindlichen Ideologie seien selbstverständlich alle alternativen Hochschulzugänge geschlossen worden, alternative Hochschulzugänge im unmittelbaren Vorfeld des Zweiten Weltkrieges und während des Zweiten Weltkrieges nicht nur propagandistisch vom Nazi-Regime ausgebeutet, sondern auch faktisch erleichtert und ausgebaut.

Als typisches Beispiel kann das vom NS-Studentenbund initiierte Langemarck-Studium gelten, bei dem erstmalig eine wissenschafts-propädeutische Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung und anschließend eine weitere Begleitung dieser jungen Berufserfahrenen ohne Abitur an der Hochschule angeboten werden. Diese Betreuung umfasst auch, sofern Bedürftigkeit besteht, ein Vollstipendium über die gesamte Laufzeit des Programms. Das Langemarck-Studium richtet sich primär an Volksschulabsolventen mit abgeschlossener Lehre, die ihre nationalsozialistische Ausrichtung zweifelsfrei erwiesen haben. Man täusche sich allerdings auch hier nicht in der zahlenmäßigen Bedeutung: Mit maximal 500 Stipendiaten (Reichsstudentenführer 1938) bleibt auch das Langemarck-Studium Zugangsweg einer numerisch unbedeutenden, regimetreuen Elite.

Daneben werden Möglichkeiten der Sonderreifeprüfung für befähigte Fachschulabsolventen wesentlich erleichtert und ausgebaut, sofern die eingeschlagene Fachrichtung, etwa Landwirtschaft oder Technik, den Bedürfnissen des Regimes entspricht.

Hier zeigt sich in der nationalsozialistischen Bildungspolitik die auch in anderen Feldern zu beobachtende erstaunliche Flexibilität im Umgang mit Kernsätzen der eigenen Ideologie, sofern das der Umsetzung übergeordneter nationalsozialistischer Ziele dient. Außer Frage steht dabei aber, dass den NS-Ideologen nicht die Selbstentfaltung der geförderten jungen Erwachsenen am Herzen lag, sondern vielmehr der Aufbau einer regimetreuen Elite ohne bildungsbürgerlichen Hintergrund (Schwabe-Ruck 2010).

Nach dem Zweiten Weltkrieg werden Gedanken des beruflichen Weges an die Hochschule erneut und auf breiterem Fundament aufgegriffen. Dafür sind verschiedene Ursachen zu benennen.

- Zunächst und vor allen Dingen macht der große Verlust an Menschen und an Wirtschaftsgütern es zu einem zwingenden Erfordernis der Zeit, alle „Begabungsressourcen“, wie ein damals gängiges Schlagwort den Sachverhalt umschreibt, zu wecken.
- Darüber hinaus haben alle vier Siegermächte als wesentliche Ursache der nationalsozialistischen „Verirrung“ der Deutschen das Bildungssystem ausgemacht. Dieses soll nach dem Vorbild des je eigenen Bildungssystems reformiert werden und weder in Frankreich, Großbritannien, USA noch Sowjet-Union gibt es eine derart starre Regelung der Hochschulzugänge.
- Schließlich ist die bisherige gesellschaftliche Elite, die in wesentlichen Teilen mit der Bildungselite korreliert, zutiefst verunsichert und bietet zunächst wenig Widerstand gegen umfassende Reformen.

Noch in der SBZ werden vor diesem Hintergrund auf Initiative von Bildungsreformern unterschiedlicher politischer Couleur Vorformen der späteren Arbeiter- und Bauernfakultäten (ABF) entwickelt. In der DDR wird ein eigenständiger Zweig der Oberschule mit parallel geführter Berufsausbildung in Tradition der Reformschulbewegung entwickelt und die Möglichkeit über den Besuch der ABF, Abendoberschule oder Fernkurse die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, ausgebaut.

In Westdeutschland werden schnell dem Zweiten Bildungsweg zuzuordnende Abendgymnasien etwas später auch Kollegs zugelassen, aber nur die aus Preußen hervorgegangenen Bundesländer NRW und Niedersachsen führen die Tradition des Hochschulzugangs über eine Hochschulzugangsprüfung fort.

Dennoch: Versuche, einen eigenständigen beruflichen/berufsschulmäßigen Weg an die Hochschulen zu initiieren und damit Forderungen der Wirtschaft nach Ausbau der mittleren Führungsschicht zu entsprechen, führen zu keinerlei weiterreichenden institutionellen Verankerung neuer Zugangswege, und das obwohl selbst bislang vehemente Vertreter des Allgemeinbildungskonzeptes humboldtscher Prägung wie Litt (1960) sich seit 1947 immer wieder aufs Neue für eine Beendigung des Schismas zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung aussprechen.⁵

Trotz allseits beklagter „Bildungskatastrophe“ wird bis Ende der 1960er Jahre nur in Form der Berufsaufbauschule, die auf den Kollegbesuch vorbereitet, ein neuer Berufsbildung einbeziehender weiterqualifizierender Schultyp entwickelt.

Daneben kommt es aber zur Entwicklung von interessanten Sonderzugangswegen in besonders nachgefragten Bereichen in Tradition der Sonderreifeprüfung. Sie umfassen den technischen und pädagogischen Bereich. Diese werden aber im Zusammenhang der Beseitigung des Lehrermangels und der Einführung der Fachhochschulen umgehend wieder zurückgefahren. Der Ausbau

von fachbezogenen Oberschulen (FOS/BOS, Kollegschulen), die im Zuge der Oberstufenreform und die parallele Einführung der Fachhochschulen bewirken sogar eine zunehmende Angleichung an das humboldtsche Allgemeinbildungskonzept.

Selbst die Anfang der 1990 Jahre öffentlichkeitswirksam als Konsequenz des bestehenden Überhangs an Lehrstellenangeboten gestarteten Initiativen, der befürchteten Ausblutung des dualen Systems durch Erleichterungen des Hochschulzugangs mit Berufsausbildung aber ohne Abitur zu begegnen, finden ihren Niederschlag nur in einem wenig transparenten Geflecht neuer Hochschulzugangswege. Eine erkennbare Bezugnahme auf bildungspolitische Diskussionen seit der Weimarer Republik oder pädagogische und institutionelle Erfahrungen der 1960er Jahre findet nicht statt.

Erst im Zuge des Bologna/Kopenhagen-Prozesses, der veränderten Bedingungen am Arbeitsplatz und der demografischen Entwicklung ist nach der Jahrtausendwende neuer Handlungsdruck in die Debatte um eine stärkere Öffnung der Hochschulen gekommen. Als Lösungsstrategien bieten sich folgende Reformansätze an:

- Aufhebung der Trennung zwischen beruflich erworbener Qualifikation und Kompetenz sowie schulisch erworbener Berechtigung nach der Sek. I, um so (im Sinne der Kollegschulen, jetzt Berufskollegs) einen direkten beruflichen Weg zum Abitur zu ermöglichen,
- Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte und kompetente Übergänger,
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Ausbildern des dualen Systems und anderer Berufsbildner wie Hochschulen und Fachschulen,
- Entwicklung von Qualitätssicherungsverfahren für berufliche Weiterbildung,
- Entwicklung von Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen auf das Hochschulstudium,
- Einrichtung von berufs begleitenden Studiengängen, die den Bedürfnissen berufserfahrener Quereinsteiger gerecht werden,
- Förderung der Nachfrage an Studienzugängen und -gängern ohne Abitur im technisch/naturwissenschaftlichen Bereich.

Bundesweite Resultate sind zum Beispiel das „Meisterabitur“, der inzwischen bundesweite Zugang von Berufserfahrenen zur Hochschule, Initiierung eines Begabtenförderungswerkes für berufserfahrene Studierende und nicht zuletzt Pilotstudien zu Anrechnungsverfahren von beruflichen Kompetenzen für das Studium.

⁵ Hier ist besonders der von Theodor Litt (1947 in seiner Rede Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, gehalten vor Berufsschullehrern der „Zone“ (Bonn, S. 9ff) formulierte Ansatz interessant, eine Vorrangstellung allgemeiner Bildung vor beruflicher Bildung habe nach dem Versagen der bildungsbürgerlichen Eliten während des Nationalsozialismus keine Legitimation mehr. Eine neue und fundierte Menschenbildung könne nur aus einer realistischen und praxisbezogenen neuen Wertschätzung der bildenden Funktion des Berufs erwachsen. Diese Auffassung ist umso erstaunlicher, als Litt als Verfechter der geistespädagogischen Schule Zeit seines Lebens am dreigliedrigen Schulsystem festhält. In seinem 1958 vor den wissenschaftlichen Mitarbeitern der westdeutschen Industrie- und Handelskammer gehaltenen Vortrag Fachbildung und Menschenbildung greift er die Problematik auf, wenn er das wieder verfestigte Schisma zwischen Fachbildung und Menschenbildung beklagt.

Allerdings muss bei diesen vielfältigen Initiativen irritieren, wie wenig auf Erfahrungen mit wissenschaftspropädeutischen Vorbereitungskursen zurückgegriffen wird.⁶ So erscheint es zumindest ein sehr gewagtes Unterfangen, Berufserfahrene ohne Überleitung dem doch sehr anderen Arbeits- und Lebensbezug der Hochschule auszusetzen. Folgt man Bourdieu (2003), dann ist der den Handwerkern und Arbeitern fehlende soziale und kulturelle Habitus eines der großen Handicaps, die teilweise zum Ausschluss oder Selbstausschluss von der Hochschule führen.

Übergeordnetes Ziel einer nachhaltigen Hochschulöffnung für Berufserfahrene muss es sein, die Gleichwertigkeit (nicht aber die Gleichartigkeit) von beruflich und schulisch/hochschulisch erworbenen Kompetenzen im Bewusstsein der Gesellschaft zu verankern. Die politische Umsetzung dieses Zieles wiederum setzt die Bereitschaft der bisherigen bildungsbürgerlichen Elite voraus, auf traditionell verankerte und lieb gewonnene Bevorzugungen beim Zugang zur Hochschule zu verzichten. Parallel muss in den bildungsfernen Milieus ein Bewusstsein für den Sinn und das Anrecht auf gleichberechtigte Bildungspartizipation gestärkt werden.

Der bildungshistorische Überblick hat ergeben, dass Hochschulöffnungsinitiativen in Deutschland in der Regel kurzatmige Reaktionen auf administrativ erkannte Mangelzustände sind. Man begnügt sich mit „Sonder“-Regelungen, die, wenn der mit traditionellen Mitteln nicht gedeckte Bedarf beseitigt ist, schnell wieder zurückgefahren werden können. Durch diese punktuelle Politik des „Schließens und Öffnens“ kann keine nachhaltige Zugangsperspektive für Berufserfahrene geschaffen werden.

Umfassende Neuansätze zum Thema Studierfähigkeit und Hochschulöffnung für Berufserfahrene, wie sie bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts von Spranger formuliert wurden, sind hingegen bis heute wenig wirkungsmächtig geblieben, möglicherweise unter anderem auch deshalb, weil weitgehend der Druck von „unten“ fehlt. Das mag nicht zuletzt daran liegen, dass die bildungsfernen Schichten, die eigentlich jeden Grund hätten, gegen die so sozial selektive Vorgehensweise anzukämpfen, entweder, wie Dahrendorf bereits in den 1950er Jahren konstatierte, für sich oder die Kinder gar nicht in Erwägung ziehen, höhere Bildung anzustreben oder, wenn der Sprung an die Hochschule geschafft ist, oft besonders vehemente Vertreter des exklusiven Allgemeinbildungsanspruchs sind. Auf die letztge-

nannte Gefahr hatte bereits Wilhelm Liebknecht (1872) hingewiesen.

Mangelndes Bewusstsein der traditionell gewachsenen Schwierigkeiten mit einer Hochschulöffnungspolitik in Deutschland führt bis heute dazu, dass mit großer Beharrlichkeit der traditionelle Zugangsweg über das Abitur humboldtscher Prägung verteidigt wird, und das Generationen und Schichten übergreifend. Grundlegende und nachhaltige Veränderungen in diesem Bereich setzen entsprechend ein gesamtgesellschaftliches Bewusstsein für die historisch gewachsenen Bedingtheiten des deutschen Bildungssystems und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Implikationen voraus.

⁶ Als Beispiel sei hier auf die bereits 50 jährige Erfahrung mit den Vorbereitungskursen auf die Universitätszulassungsprüfung in Niedersachsen verwiesen.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1999):* Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischen Milieus. Bremen.
- Bourdieu, P. (2003):* Die feinen Unterschiede. Baden-Baden.
- Baethge, M. (2007):* Das deutsche Bildungsschisma, In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hg.): Bildung – Lernen. Göttingen, S. 93ff.
- Buhr, R. u.a. (Hg.) (2008):* Durchlässigkeit gestalten! Münster.
- Fischer, A. (1916):* Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulsystems nach dem Kriege. Leipzig.
- Heldmann, W. (1984):* Studierfähigkeit. Göttingen, S. Xlff.
- Kerschensteiner, G. (1916):* Das einheitliche deutsche Schulsystem. München.
- Kerschensteiner, G. (1917):* Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. Berlin, S. 79f.
- Liebknecht, W. (1872):* Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, in: Hans Brumme (Hg.) (1968): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitische Äußerungen. Berlin, S. 49ff.
- Litt, T. (1947):* Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn, S. 9ff.
- Reichsstudentenfürher (1938):* Schreiben an den Reichsminister der Finanzen, In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1986): Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland. Soest, S. 55.
- Schwabe-Ruck, E. (2010):* „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Düsseldorf.
- Spranger, E. (1917):* Begabung und Studium. Leipzig.
- Spranger, E. (1923):* Grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung. Heidelberg.
- Wolter, A. (1991):* Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg.
- Wolter, A. (2011):* Hochschulzugang und soziale Ungleichheit. In: Zimmer, U. (Hg.) (2011): Öffnung der Hochschule, Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Berlin, S. 9ff.
- Zentralinstitut für Unterricht (Hg.) (1920):* Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig.

■ **Dr. Elisabeth Schwabe-Ruck**, Lehrbeauftragte,
Leuphana Universität Lüneburg,
E-Mail: eschwabe@leuphana.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Diana Wernisch



Diana Wernisch

Vom Qualitätsziel in der Lehre zum strategischen Einsatz lehrbezogener Personalentwicklung

Ein Beitrag zur Notwendigkeit der Strategieorientierung von lehrbezogener Personalentwicklung mit drei internationalen Impulsbeispielen

Many universities are still struggling to build a coherent human resources development system (instead of singular actions). All too often further education, which is offered to university members for individual use after the self assessment of the own situation and needs, remains isolated from the overall strategy. With funding from various foundations (etc.), in which universities are active, there are increasing numbers of actions that are neither connected nor oriented towards a common goal. This is shown by *Diana Wernisch* (Freiburg) in her essay „*From the quality objective of teaching towards the strategic use of teaching-oriented human resources development*“. It is a contribution to the necessity of the strategy orientation of teaching-oriented human resources development with three international examples of how this can be changed.

Universitäten im deutschsprachigen Raum definieren im Rahmen von Entwicklungsprozessen u.a. lehr- oder lernbezogene Qualitätsziele. Die strategische Entwicklung von Organisationen (und deren Gelingen) steht in engem Zusammenhang mit einer systematischen und strategisch ausgerichteten Personalentwicklung (PE). Mit der Definition von lehr- und lernbezogenen Zielen wird also auch eine strategisch orientierte lehrbezogene PE notwendig, welche allerdings an deutschsprachigen Hochschulen noch eher selten vorzufinden ist. Oft stehen einzelne Initiativen nicht vernetzt nebeneinander oder besitzen wenig Anreizcharakter, wenn sie zum Beispiel relevante professionelle Bedürfnisse in der Karriereplanung des akademischen Personals nicht berücksichtigen.

Gleichzeitig wächst das öffentliche Fördervolumen für lehrbezogene Initiativen, wodurch sich für die Hochschulen Chancen zur Implementierung einer strategischen PE eröffnen. Bei der Konzeption und Implementierung derartiger Vorhaben erscheint es lohnend auf Erfahrungswerte anderer Hochschulen aufzubauen und Umsetzungsbeispiele zu kennen. In diesem Beitrag werden daher in drei internationalen Impulsbeispielen Universitäten (Maastricht University, University of Richmond, University of East London) vorgestellt, bei denen strategische Ziele im Bereich Lehre und Lernen eine zentrale Rolle in der Gesamtausrichtung der Universität spielen. In der Darstellung wird ein besonderes Augenmerk auf die strategisch abgeleiteten und konsistenten Einzelmaßnahmen gelegt. Neben dem Ziel damit Impulse für Universitäten mit Projekten in diesem Bereich zu geben, soll dadurch die Notwendigkeit bzw. Sinnhaftigkeit einer mit der Gesamtausrichtung der Universität stimmigen (ganzheitlich, vernetzt und konsequent strategieunterstützend) Personalentwicklung und Umsetzung von Maßnahmen im Bereich Lehre und Lernen deutlich werden.

1. Einleitung

Qualität und insbesondere Qualität in der Lehre ist an deutschsprachigen Hochschulen zu einem zentralen Thema geworden. Dadurch gewinnt auch die (akademische) Personalentwicklung (PE) an Wichtigkeit. Allerdings lässt sich (noch) ein Manko an einer an den Organisationszielen ausgerichteten und mit anderen Bereichen abgestimmten Personalentwicklung, also einer strategischen PE, feststellen. Die beiden folgenden Abschnitte gehen daher auf die Notwendigkeit einer strategischen Personalentwicklung im Bereich Lehre und Lernen, ein.

Personalentwicklung ist eine gezielte Förderung von Humankapital, um die Organisationsziele unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Qualifikation der Mitarbeiter/innen zu erreichen. Um effektiv und effizient zu sein, muss sich PE daher nicht nur an den Zielen der Organisation strategisch ausrichten, sondern ebenso die Ziele der Mitarbeiter berücksichtigen. Auf diesen letzteren Aspekt geht der vierte Abschnitt „(Lehrbezogene) Personalentwicklung und Mitarbeiter/innenorientierung“ ein. Im praxisorientierten Teil erfolgt die Darstellung von drei Impulsbeispielen als Veranschaulichung. Die Beispiele sollen für Entwicklungen an deutschsprachigen Hochschulen das Reflexionspotential zu erhöhen. Zuletzt erfolgt eine abschließende Betrachtung.

2. Personalentwicklung und Strategieorientierung

Hochschulentwicklung hat schon immer stattgefunden. In den letzten 10-15 Jahren allerdings führten Reformen in den rechtlichen Rahmenbedingungen und der Steuerung von Hochschulen (New Public Management) sowie externe Dynamiken (Europäisierung, Internationalisie-

rung, Wettbewerb) dazu, dass Hochschulentwicklung nunmehr vielerorts bewusster, zielgerichteter und strategischer stattfindet (Meister-Scheytt/Scheytt 2004, S. 140; Pechar 2006, S. 17ff). Der massive Wandel, dem die Hochschulen im deutschsprachigen Raum unterliegen, macht eine zielgerichtete Entwicklung der Gesamteinstitution und Neugestaltung organisationaler Prozesse und Strukturen notwendig (Meister-Scheytt/Scheytt (2006, S. 140). Strategische Entwicklungen und geplanter Wandel von Hochschulen erfordern nun aber eine Personalentwicklung, die auf die strategischen Ziele abgestimmt ist und die die Humanressourcen in einer Weise stärkt, dass der strategische Wandel überhaupt ermöglicht wird (vgl. Becker 1988). Personalentwicklung soll definiert werden als „Summe der Maßnahmen, die systematisch, positions- und laufbahnorientiert eine Verbesserung der Qualifikationen der Mitarbeiter/innen zum Gegenstand haben, mit der Zwecksetzung, die Zielverwirklichung der Mitarbeiter/innen und des Unternehmens [Anm. d. A.: im vorliegenden Zusammenhang: der Organisation] zu fördern“ (Widmann 2006, S. 79 nach Conrad 1983).

Es ergibt sich allerdings ein Defizit für die meisten deutschsprachigen Hochschulen: Personalentwicklung und insbesondere die Entwicklung des akademischen Personals werden nicht bzw. zu selten als strategisch bedeutsame Aufgabe wahrgenommen wird (Meister-Scheytt/Scheytt 2004, S. 140, Schlüter/Winde 2009, S. 4f). Einer Studie zufolge (Meister-Scheytt/Laske) wiesen im Jahr 2001 nur sehr wenige Universitäten im deutschsprachigen Raum eine systematisch und strategisch orientierte Personalentwicklung auf (Meister-Scheytt/Scheytt 2004, S. 141f). Seitdem hat es aber auch zahlreiche positive Entwicklungen gegeben, die Themen Personalmanagement und Personalentwicklung wurden an den Hochschulen gestärkt. Förderprogramme des Stifterverbandes in Deutschland ziel(t)en zum Beispiel auf die Reduktion dieses Defizits ab (Programm Akademisches Personalmanagement). Ebenso gilt für die Juroren in der Exzellenzinitiative heute das Vorliegen einer Personalentwicklungsstrategie inzwischen als unabdingbare Voraussetzung.

Wichtige (noch nicht ausreichend verwirklichte) Attribute allerdings sind der systematische Einsatz und die strategische Orientierung der Personalentwicklung. So findet man in einer aktuellen Publikation des Stifterbands die Aussage, dass „Personalentwicklung als strategisch bedeutsames und wirksames Handlungsfeld“ aufgefasst werden muss, in dem sich „Anforderungen an das Personal ... auf der Basis strategischer Überlegungen zur Positionierung und Profilierung der Hochschule oder auch zur Hochschulentwicklung insgesamt“ ergeben (Brockschneider et al. 2009, S. 8). Personalentwicklung ohne diese strategische Anbindung, wie sie im deutschsprachigen Raum noch eher dominant ist, verharrt im Status einer „rein auf Individuen und ihre Fähigkeiten (bzw. vermuteten Defizite) ausgerichteten Maßnahme“ (Meister-Scheytt/Scheytt 2004, S. 142).

Daraus wiederum ergibt sich die Problematik, dass die wichtigsten Träger von Veränderungen – die Personen, d.h. das Hochschulpersonal – entweder nicht ausreichend auf einen angestrebten hochschulweiten Wand-

lungs- oder Entwicklungsprozess vorbereitet sind, nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, oder aber mit Widerstand reagieren (vgl. Fenton-O’Creevy 2000, zu Reaktionen auf organisationale Veränderungen).

3. Qualitätsanforderungen in der Lehre und Personalentwicklung

Die Diskussion um die Lehre und deren Qualität hat – wenngleich seit mehreren Jahrzehnten geführt – ebenso in den letzten 10-15 Jahren an Stärke gewonnen. Einflussreiche, zusammenwirkende Impulse waren dabei ein zunehmender Wettbewerb (national und international sowie damit einhergehend auch der zunehmende Einfluss von Hochschulrankings), veränderte Rahmenbedingungen in der Hochschulsteuerung (leistungsorientierte Mittelzuweisungen, Qualitätssicherungssysteme, Anreizsysteme für Qualität in der Lehre, etc.), sowie die Veränderungen in Folge des Bologna-Prozesses und der Schaffung des europäischen Hochschulraumes (Bülow-Schramm 2006, S. 89, 91ff, 105f; EUA 2010, S. 18f). Aus hochschuldidaktischer Perspektive stellt zunächst die Kompetenzorientierung und die Lernendenzentrierung in der Lehre ein wichtiges Moment hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrenden dar. Aber auch andere Dynamiken wirken stark auf die lehrbezogenen Anforderungen: so erfordert zum Beispiel Modularisierung verstärkte Kooperation zwischen einzelnen Lehrenden, Instituten oder Fakultäten, so wie die Internationalisierung Sprachkenntnisse, interkulturelle Kompetenz und Diversitätsbewusstsein erfordert.

Ein erstarktes Bewusstsein für (notwendige) Veränderungen in der Lehre (inklusive des Stellenwerts der Lehre) führte zu zahlreichen Angeboten, die von lehrbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen, hochschuldidaktischen Lehrgängen, Lehrpreisen oder Evaluationen bis hin zur Exzellenzinitiative Lehre reichen. Zahlreiche dieser Angebote fallen in den Bereich der hochschuldidaktischen Personalentwicklung (für einen Überblick hierzu sei auf die systematischen Darstellungen der Zeitschrift P-OE für Programme in Deutschland und der Schweiz verwiesen: P-OE 2009, 2010). Die hochschuldidaktische PE soll hier definiert werden als der lehrbezogener Teil der akademischen Personalentwicklung (vgl. Dany 2006, S. 2). Hochschuldidaktik soll ihrer Konzeption als die Beschäftigung mit allen Aspekten von Lernen, Lehren und Studium an Hochschulen verstanden werden (genauer zum Begriff und Feld der Hochschuldidaktik vgl. Huber 1983, S. 116ff).

Ein relativ starker Fokus innerhalb der akademischen Personalentwicklung an deutschsprachigen Universitäten liegt derzeit auf der Entwicklung von Führungs-, Leitungs- oder Managementkompetenz (vgl. zum Beispiel die Publikation „Akademische Personalentwicklung“ des Stifterverbandes 2009). Eine Überfokussierung der PE in diese Richtung könnte allerdings auch die Gefahr mit sich bringen, dass der Kernbereich Lehre (sowie Forschung) bzw. eine auf den größeren Teil des akademischen Personals ausgerichtete PE in diesen Kernbereichen aus dem Blickfeld gerät. Eine entsprechende Qualifizierung und der Kompetenzerwerb in diesen Bereichen

sind dann der Verantwortlichkeit des Individuums zugewiesen. Damit würde allerdings auch der Ausbildungsauftrag der Hochschulen gegenüber dem wissenschaftlichen Nachwuchs – Kompetenzerwerb in den Kernbereichen des Berufes zu fördern – vernachlässigt werden. Über den hochschulübergreifenden Ausbildungsauftrag für den wissenschaftlichen Nachwuchs hinausgehend, sollte eine Hochschule insbesondere dann, wenn Qualität in der Lehre in der Hochschulentwicklung eine Rolle spielt auf entsprechendes Qualifizierungs- und PE-Angebot achten.

4. (Lehrbezogene) Personalentwicklung und Mitarbeiter/innenorientierung

Eine strategisch orientierte PE sollte, um effektiv zu sein, auch die Motivationslage (Bedürfnisse, Ziele, Motive) der Mitarbeiter beachten: Aktuelle Entwicklungen innerhalb der Hochschulen sind mit zahlreichen Kulturbrüchen verbunden und diese können Widerstände hervorrufen (Pellert 2006, S. 35). Die Berücksichtigung der Bedürfnisse des akademischen Personals – als Träger des Wandels – scheint daher wichtig (Furst/Cable 2008, S. 453). Wenn individuelle Bedürfnisse und Ziele innerhalb der spezifischen Ausgestaltung einer Organisation (z.B. Prozesse, Strukturen, Positionen, Anreizsysteme, Beförderungssysteme) nicht befriedigt bzw. erreicht werden können, kann seitens der Hochschule nicht erwartet werden, dass das Personal sich für den Wandel der Organisation bzw. die strategische Entwicklungsrichtung der Hochschule engagieren wird. Belohnungs- und Karrieresysteme können, wenn sie nicht den individuellen Bedürfnissen angepasst sind, andere Bemühungen nivellieren (Giæver/Hellesø 2010, S. 39). Besonders relevant ist die Berücksichtigung der Motivationskonstellationen des akademischen Personals vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes Forschung vs. Lehre in der Hochschule: In den lehrbezogenen Zielen der Organisation und den lehrbezogenen Initiativen der Personalentwicklung muss auf die Bedürfnisbefriedigung ganz besonderes Augenmerk gelegt werden, da im Zeitbudget des akademischen Personals (vorwiegend) die Aufgaben Lehre und Forschung in Konkurrenz zueinander stehen. Dabei läuft die Lehre traditionellerweise in Gefahr diesen Konkurrenzkampf zu verlieren, weil Reputation und Karriere im akademischen Bereich vorrangig durch die Forschung mediiert werden (zum Hochschullehrerberuf bzw. Zeitstudien und Prioritätensetzung siehe z.B. Huber/Portele, 1983, S. 205ff sowie Enders/Teichler 1995, S. 14f; zum Bereich Kernaufgabe Lehre-Lehrqualität-Qualitätsmanagement siehe Nickel 2006, S. 49).

Organisationaler Wandel ist in diesem Sinne ein zielorientiertes Geben und Nehmen. In dieser zielorientierten Austauschbeziehung liegt eine der wichtigsten Schaltstellen für erfolgreichen organisationalen Wandel und damit auch für kreative Lösungsansätze (z.B. in Anreizsystemen), die diesen begünstigen können.

Die Qualität der Lehre wird an deutschsprachigen Hochschulen, soweit momentan absehbar, nicht an Stellenwert verlieren. Der Wettbewerb um die besten Köpfe – Studierende, Lehrende, Forschende – wird sich verstärken. An den Hochschulen sind relativ flächendeckend

Instrumente zu Sicherung und Förderung der Qualität der Lehre eingeführt. In Zukunft wird es darum gehen diese Instrumente noch stärker strategisch einzusetzen. Ein zentrales Moment in der Ausgestaltung dieser Instrumente wird die weitere Schwerpunktbildung und Profilschärfung an den Universitäten sein. Es kann sich daher lohnen anhand einiger internationaler Beispiele Impulse für die deutschsprachige Hochschullandschaft zu geben. Darauf zielen die im nächsten Teil vorgestellten Beispiele ab, die exemplarisch aufzeigen wie Universitäten ihre Personalentwicklung strategisch auf die allgemeine Entwicklung der Universität ausrichten können.

5. Internationale Impulsbeispiele

Die unten dargestellten Beispiele basieren auf Internetrecherchen und Dokumentanalysen, die im April und Mai 2010 von der Autorin durchgeführt wurden. Als Impulsbeispiele wurden drei Universitäten ausgewählt in deren strategischer Ausrichtung der Bereich „Lehre und Lernen“ eine zentrale Rolle im Profil der Universität spielt. Aufgrund der erfolgreichen Verwendung des Bereichs „Lehre und Lernen“ als Profilierungsmerkmal gegenüber anderen Universitäten (und damit als Konkurrenzvorteil) kann angenommen werden, dass diese Universitäten, jeweils vor dem Hintergrund der eigenen strategischen Ausrichtung und Kontexte, über zielführende Strukturen und Maßnahmen innerhalb relevanter Bereiche der Organisation verfügen.

Die Darstellung der drei Beispiele verfolgt nun zwei Ziele: erstens soll deutlich werden, wie strategische Ziele zu „Lehre und Lernen“ die verschiedenen Bereiche einer Universität – insbesondere natürlich den Bereich der lehrbezogenen Personalentwicklung – durchziehen und unterstützen können und (um erfolgreich zu sein) sollten. Dazu müssen übergeordnete Strategien, Leitsätze und dergleichen auf den betreffenden Maßnahmenbereich umgelegt werden. Allgemeine Strategien werden so an den einzelnen Bereichen der Universität „durchdekliniert“. Zweitens sollen die Beispiele dem Leser Reflexions-, und Ideenpotential vor dem Hintergrund der Situation an der eigenen Hochschule bieten.

Impulsbeispiel 1: Maastricht University – Leading in Learning (Niederlande)

Die Maastricht University hat ihre Ausrichtung dem didaktischen Konzept des „Problem-based learning (PBL)“ verschrieben und orientiert sich daran seit etwa 35 Jahren. Das durchgängige (Lehr)konzept ist inzwischen international bekannt. Die Universität beschreibt sich selbst als „truly student-oriented research university that is leading in learning“, sie führt den Slogan „Leading in learning“ fast immer in ihrem Universitätslogo mit. PBL und „Leading in Learning“ sind die strategischen Merkmale der Universität, welche im europaweiten Vergleich eine sehr hohe Internationalität aufweist und sich auf ihrem eingeschlagenen Weg zur zweisprachigen Universität (Englisch als Zweitsprache) bereits sehr weit befindet.

Zusammengefasst wurde die Ausrichtung für diese Universität mit: Hochschuldidaktische Personalentwicklung als Selbstverständlichkeit und als persönliche Entwicklung.

Diese Selbstverständlichkeit ist zum Teil eine „natürliche“ Folge (anders ausgedrückt: eine notwendige Ableitung aus der Strategie) der Ausrichtung der Universität auf einen speziellen didaktischen Ansatz, dessen kompetente Umsetzung eine Schulung der Lehrenden schlicht verlangt. Allerdings geht die Personalentwicklung in Maastricht weit über diese singuläre Maßnahme der didaktischen Qualifikation hinaus, sodass den handelnden Personen in der Hochschule eine geradezu übergeordnete Relevanz zugeordnet wird. Dies zeigt sich schon daran, wie die Strategie der Universität eingeleitet wird:

„Inspired by talent

Talent is a natural aptitude. It is a human characteristic that contributes to the success of an organisation, on condition that it is recognized, given space and rewarded. Talent has been at the core of Maastricht University ever since it was founded, witness its teaching system that paves the way for quality students; its international and innovative atmosphere that fosters excellent academics; and its policy that helps dedicated staff achieve their aspirations. Quality is the result of human efforts, a fact that Maastricht University is aware of more than anyone else. The coming years will continue to be inspired by talent. The organisation will do all in its power to ensure that people and their qualities flourish and bloom. After all, it is only with their help that our university can achieve the aims of this strategic programme.”

In vielen Universitätsstrategien findet sich das Thema „Personal“ als eigenes Kapitel wieder (was oftmals bereits ein bemerkenswerter Fortschritt ist). Die Maastricht University hat hier jedoch noch einen weiteren Schritt gesetzt: Ein Kapitel Personal gibt es in deren Strategie nicht, das Personal wird als das Kapital der Universität definiert und die Entwicklung von Personen ist die Leitidee der Strategie – als Einleitung vorangestellt und in den einzelnen Bereichen mitgedacht.

Die Universität besitzt zudem eine eigene HR-Strategie, die sich aus der übergeordneten Strategie ableitet und die Gruppen „students“, „academic staff“ und „support staff“ umfasst. Die Inklusion der Studierenden in die HR-Strategie der Universität kann als ein herausragendes Merkmal gewertet werden, das den Ansatz von Studierenden als wichtige Stakeholder der Universität und Co-Produzenten an den „Produkten“ der Universität ebenso konsequent zu Ende denkt wie den Slogan „Leading in Learning“ und den PBL-Ansatz, innerhalb dessen die Lernenden eine aktive Rolle im Erwerb von Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen) einnehmen. Auffallend ist an der Maastricht University, dass sehr häufig, wenn es um Personalagenden geht, vorerst nicht differenziert wird zwischen den verschiedenen Personalgruppen (hier: academic staff, support staff, students). Die Wertschätzung als Humankapital, als „talent“, als

Adressat und Träger der Entwicklung der Universität wird allen zugedacht. „Leading in learning“ heißt in diesem Sinne Entwicklungspotential, Lernpotential bei allen vorhandenen Humanressourcen auszuschöpfen. Personalentwicklung wird übersetzt in die persönliche Entwicklung der Angehörigen der Hochschule.

Eine Universität mit dem Slogan „Leading in learning“, die sich dem PBL verschrieben hat, muss dem Bereich Lehre und Lernen (in Konkurrenz zum zweiten Kernprozess Forschung) einen entsprechenden Stellenwert zuweisen. Hinweise darauf lassen sich in den Dokumenten einige finden: Lehre und Lernen stehen an gleichberechtigter Stelle zur Forschung, Lehre ist ein maßgebliches Kriterium für die akademische Karriere und Karriereoptionen in der Lehre sind vorhanden (auch ohne PhD). Einige Textauszüge sollen dies verdeutlichen:

„Careers in both research and education are possible up to the highest ranks, with the understanding that professorships are restricted to PhD holders, and careers in education are open for academics who truly are leading in learning.”

„Special attention is paid to the career tracks of research grant laureates whose grants restrict them from teaching – this should not impede their career progress.”

„The importance of education is reflected in tutors' career opportunities. Performance in both education and research are equally valued in their personal career development.”

Des Weiteren bestehen explizite Qualifikationsvorgaben für die Lehre, alle Lehrenden, die länger als ein Jahr beschäftigt sind, müssen eine „junior“ oder „senior teaching qualification“ nachweisen, die über interne Ausbildungsprogramme erworben werden kann (auch Studierende in manchen Studiengängen (z.B. Bachelor Education) können solche Lehrqualifikationen erreichen). Es gibt auch explizite Vorgaben welche Werte in den Lehrveranstaltungsevaluierungen mindestens erreicht werden sollen.

Für alle Mitarbeiter/innen sind jährliche „staff appraisals“ vorgesehen, die mit den direkten Linienvorgesetzten geführt werden. Basis dieser Gespräche sind die „personal development plans (PDPs)“ auf Basis derer auch die Bewertung vorgenommen wird. Leistungsabhängige Gehalts- oder Finanzierungsbestandteile (das sind z.B. „extra periodic payments, bonuses, research funds and assistance“) werden basierend auf diesen Evaluationen vergeben. Im Falle von außergewöhnlichen Leistungen sind die Vorgesetzten angehalten solche Vergütungen „unmittelbar und großzügig“ zu vergeben. Auffallend bei dieser Konstruktion ist hier wiederum, dass das gesamte Personal betroffen ist. Die PDPs sind einheitlich aufgebaut, lediglich der Inhalt unterscheidet sich dann spezifisch nach den Personalgruppen. Außerdem sticht die große Verantwortung (und damit konsistent aber auch der große Freiraum) der Vorgesetzten in der Personalführung, -entwicklung und -bewertung (inkl. der leistungsbezogenen Finanzierungs-/Gehaltsbestandteile) heraus. In der ihnen originär zugewiesenen

Aufgabe des Personalmanagements werden konsequenterweise auch alle Vorgesetzten (unabhängig davon, ob es sich um Vorgesetzte im akademischen oder Verwaltungsbereich handelt) als „line manager“ bezeichnet.

Um diese Aufgaben zu bewältigen hat die Universität ein „Academic Leadership Programme“ eingerichtet, mit folgendem Ziel: „... to support Maastricht University's managers in executing their leadership duties within our academic context“. Dieses Programm ist zugänglich für den akademischen Bereich und Personal aus den Serviceeinrichtungen mit Führungsverantwortung.

Die Universität hat auch einen internen Jobmarkt eingerichtet: basierend auf den PDPs und den jährlichen Gesprächen gibt es einen internen Pool aus sogenannten „transfer/mobility candidates“. Ausschreibungen werden zuerst intern vorgenommen, erst danach extern.

Die „Staff Career Counselling Services“ unterstützen alle Mitarbeiter/innen in Ihrer Karriereentwicklung (und zwar mit der Zielrichtung der Karriere innerhalb und außerhalb der Maastricht University) und bietet Coachings sowie Trainings an. Die Universität Maastricht strebt zudem an, einen Teil der internen Mittelvergabe von der Qualität der Lehre (education) abhängig zu machen, wobei hierauf nicht genauer eingegangen wird.

Impulsbeispiel 2: University of Richmond, USA

Die University of Richmond hat etwas mehr als 4000 Studierende, sie ist eine klassische Undergraduate-Ausbildungsinstitution (im Gegensatz zu amerikanischen Forschungsuniversitäten), sie ist finanziell sehr (!) gut ausgestattet und belegt in ihren Fachbereichen (liberal arts, business, law, leadership) durchwegs gute und sehr gute Rankingplätze. Das „Student-Faculty-Ratio“ beträgt 8:1. Den Studierenden ein „challenging classroom experience“ zu bieten, steht an erster Stelle an dieser Universität, die nach Wahrnehmung der Autorin eine ausgeprägte Orientierung an den „Studierenden als (zahlende) Kunden“ aufweist. Die Qualität in der Lehre hat einen sehr hohen Stellenwert und erscheint als ein Mittel zum Zweck des Erhalts des guten Renoméés der Universität.

Zusammengefasst wurde die Ausrichtung für diese Universität mit: Hochschuldidaktische (Personal-)Entwicklung als Muss (für das Individuum).

Der Stellenwert der Lehre und die ausgeprägte Studierendenorientierung an dieser Universität zeigen sich immer wieder an der Wortwahl sowie an der Reihenfolge der Nennungen von Kernaufgaben des akademischen Personals, wie z.B. in folgendem Textauszug:

“Faculty members play a special role in the life of the University as teachers, mentors, scholars, and participants in academic governance. ... Faculty members' responsibilities include full-time teaching, advising, scholarship, and service to the University. ... Certain benefits, such as eligibility for tenure [which implies a reduced teaching load], are restricted to members of the full-time faculty.”

Im „Faculty Handbook“ wird des Weiteren ausgedrückt, dass die Entwicklung als Lehrender und Wissenschaftler seitens der Universität erwartet wird, die Annahme des

Angebots zur (Weiter-)Qualifikation ist also eine Holschuld der Lehrenden:

„The University expects its faculty to develop continually over their professional career as teachers and scholars. ... To assist in professional growth and development, the University provides a number of resources, and urges faculty to take advantage of them.“

Diese Erwartung kann an dieser Universität vielleicht so geäußert werden, weil entsprechende Kriterien in der Folge auch in den Karrieremöglichkeiten (tenure) verankert sind. So ist die Lehre explizit genannt als ein gleichberechtigtes Kriterium in der Tenure-Bewertung neben der Forschung („excellence in total contributions with an emphasis on teaching and scholarship“). Die Bewertung dieser geforderten Exzellenz wird nicht aufgeschlüsselt in einzelne Kriterien, nach denen die Beurteilung der Lehre erfolgt, sondern in Möglichkeiten, wie diese nachgewiesen werden kann. Die Bewertung bleibt also relativ flexibel und offen.

Des Weiteren zeigt sich der Fokus auf die Lehre in den Erläuterungen zu „Sabbaticals“:

“The sabbatical leave program is provided by the University for the enrichment of the teaching capabilities and professional growth of its faculty members.”

Allerdings sind Sabbaticals nur für „tenured faculty“ zugänglich, die ohnehin schon eine reduzierte Lehrverpflichtung hat. An allgemeinen Maßnahmen der lehrbezogenen Personalentwicklung bzw. Initiativen, die diese unterstützen („teaching support programs“) können folgende identifiziert werden.

- PETE – “Program for Enhancing Teaching Effectiveness“ (näheres untenstehend),
- „Faculty Recognition“ (Preise für außerordentliche Leistungen, z.B. in der Lehre, hohe Dotierung & Renoméé),
- Personalpolitik, Tenure und Sabbaticals,
- „Educational Benefits“ (Zugang zu den Kursen der Universität für Personal),
- Center for Teaching, Learning and Technology (Information, Leitfäden, Checklists, Unterstützung für Medieneinsatz, fachspezifische Beratung und Ansprechpartner),
- Writing Center (Angebot analog den Schreibzentren im deutschsprachigen Raum, mit etwas stärkerem Fokus auf die Entwicklung der Kompetenzen des Lehrenden),
- Speech Center (analog den Schreibzentren),
- Center for Civic Engagement: Service Learning („civic engagement“ ist ein wichtiges Qualifikationsmerkmal für die Studierenden und wird auch in die Lehre integriert).

Das oben genannte Programm PETE bietet „Luncheon Programs“ (thematisieren in engerem Kreis aktuelle lehrrelevante Themen) sowie sogenannte „Teaching Enhancement und Course Transformation Grants“. Diese Stipendien haben folgende Zielsetzung:

"... support activities that invigorate teaching. ... PETE supports four basic types of projects: Travel, workshop and materials grants, course and curriculum development, visiting speakers, and summer stipends. ... These grants are intended to increase the applicant's understanding and mastery of teaching or to establish better conditions for the practice of teaching. The balance of PETE's interest is tilted toward the craft rather than the content of teaching. It does not fund research or projects aimed primarily at the mastery of subject matter."

Es werden großzügig finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, die beantragt werden können, solange sie den oben genannten Zwecken entsprechen. Eine weitere Konkretisierung der Kriterien findet nicht statt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass an der University of Richmond „Excellence in Teaching“ erreicht werden muss, aber wodurch diese genau charakterisiert ist und wie sie erreicht werden kann, darf und muss selbst ausgestaltet werden, lediglich die Rahmenbedingungen werden so gestaltet, dass die Erreichung möglich wird. Dies sind einerseits Ressourcen, die zur Verfügung stehen und andererseits die Berücksichtigung der Lehre in den Bewertungen im Tenure-Track.

Impulsbeispiel 3: University of East London, Großbritannien

Die University of East London hat etwa 18.000 Studierende und bietet mehr als 250 Studienprogramme an. 78% der Forschung erhielten in der letzten „Research Assessment Exercise“ das Rating 'internationally recognised'. Die Universität wirbt mit Modernität und einer diversen Studierendenschaft. Da die lehr- und lernbezogene Personalentwicklung dieser Universität exemplarisch als Best Practice einer Institution im spezifischen Kontext von Großbritannien gewertet werden kann, soll dieser in einem kurzen Exkurs dargestellt werden. Die Situation ist jener in Deutschland nicht unähnlich und neueste Förderinitiativen in Deutschland aus 2010 weisen in eine ähnliche Richtung.

Exkurs zur Situation in Großbritannien:

Obwohl Lehre als ein definierendes Merkmal der akademischen Profession wahrgenommen wird, gab und gibt es auch in Großbritannien die Tendenz, dass die Lehrfunktion im Vergleich zur Forschungsfunktion weniger Beachtung, insbesondere im Sinne von Vergütung jeder Art findet (The Higher Education Academy 2009, S. 2f). Obwohl seit 1997 (dem Erscheinungsjahr des „Dearing Report“ des einflussreichen „National Committee of Inquiry into Higher Education“) dieses Manko in der Hochschulpolitik aufgegriffen worden ist, hat die Lehre doch weiterhin einen niedrigeren Status als die Forschung (Fry 2006, S. 11). Seit 1999 werden in Großbritannien lehrbezogene Weiterbildungsprogramme zentral akkreditiert. Im Jahr 2003 hatten 107 von 116 Universitäten ein derart akkreditiertes Programm. Für einen ausführlicheren Überblick über die Entwicklungen der lehrbezogenen Weiterbildung in Großbritannien sei auf einen Artikel von Fry (2006) verwiesen.

Die Politik hat die zusätzliche Finanzierung von Personalkosten an den Universitäten davon abhängig gemacht, dass diese Personalstrategien vorlegen, die das Kriterium „explicitly value teaching and reward and promote good teachers“ erfüllen (The Higher Education Academy 2009).

Im Jahr 2004 wurde die Higher Education Academy (HEA) als unabhängige Organisation gegründet. Sie unterstützt mit zahlreichen, teilweise sehr hoch dotierten Programmen und Initiativen Exzellenz in „Teaching and Learning“. Zum Aufgabenportfolio gehören:

- Akkreditierung der universitären lehrbezogenen Weiterbildungsprogramme,
- Angebot lehrbezogener Weiterbildungsprogramme,
- Projektfinanzierungen im Bereich „Teaching and Learning“,
- Unterstützung von und Zusammenarbeit mit den sogenannten „Subject Centres“, die die Lehre fachspezifisch in den einzelnen Disziplinen unterstützen, es existieren 24 solcher Subject Centres, die jeweils an einzelnen Universitäten eingerichtet sind. Auch „Subject Centre Awards“ werden vergeben,
- Entwicklung des sogenannten „Professional Standards Framework (PSF) for teaching and supporting learning“, das in seiner Konzeption die Besonderheit aufweist nicht auf die Lehre i.e.S. ausgerichtet zu sein, sondern umfassend Funktionen (von Lehrenden) inkludiert, die auf den Lernerfolg der Studierenden ausgelegt sind,
- „Fellowships“ bei der HEA (Kategorien: Associate, Fellow, Senior Fellow); Fellowships sind Qualitätsnachweise für exzellente individuelle Leistungen; die Bewertungskriterien der Fellowships referenzieren auf das PSF; die HEA selbst profitiert, da ihre Fellows Aufgaben in der HEA übernehmen können, dabei ist der Associate-Status auch für nicht akademisches Personal erreichbar. Der Fellow-Status bei der HEA etabliert sich in Großbritannien zunehmend als Standard der Profession,
- „National Teaching Fellowship Scheme“: Individuelle Awards (mit GBP 10.000 dotiert und einer Mitgliedschaft in einer Netzwerkorganisation verbunden) sowie Projektförderlinie, in der Universitäten die Expertise der Fellows nutzen können,
- Veranstaltung von Konferenzen (Higher Education Teaching & Learning Conferences) und Events.

Eine weitere Art von Einrichtungen soll hier genannt werden – die „Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETL)“. Seit 2005 bestehen 74 solcher Zentren, die jeweils durch Projektförderungen an einzelnen Universitäten eingerichtet wurden und lehrspezifische Projekte umsetzen. Die Förderlinie ist ähnlich der Exzellenzinitiative in Deutschland, jedoch weisen die geförderten Projekte einen viel stärkeren fachspezifischen Fokus auf.

Insgesamt fällt der Gesamtrahmen „Teaching and Learning“ auf. Von „Lehre(n) und Lernen“ zu sprechen (anstelle nur von Lehre zu sprechen) spannt einen weiteren Bogen auf und ist weniger einseitig fokussiert. Diese Begrifflichkeit schließt an der UEL in konsistenter Weise

ebenso Dimensionen der Verwaltungsebene von Lehre und Lernen mit ein. Die betreffenden Initiativen stellen den Berufscharakter und die Profession stark heraus und geben dem Individuum sowohl die Möglichkeit der Qualifikation als auch der „offiziellen“ Anerkennung. Darüber hinaus ist kennzeichnend, dass es zahlreiche fachspezifische Initiativen gibt.

Vor dem Hintergrund der geschilderten allgemeinen Entwicklungen soll nun die Umsetzung an der University of East London (UEL) dargestellt werden.

Zusammengefasst wurde die Ausrichtung für diese Universität mit: Personalentwicklung als Verpflichtung der Universität zur „Veredelung“ ihrer Lehrenden um den Studierenden eine Ausbildung auf höchstem Niveau gewährleisten zu können.

Die Universität verfügt über eine zentrale Organisationseinheit „Learning, Teaching and Assessment“ deren Agenda lehr- und lernbezogene Themen sind. Die Organisation der Weiterbildung und die Qualitätssicherung sind an anderer Stelle angesiedelt, jedoch besteht eine enge Zusammenarbeit mit diesen Stellen. Neben Bereichen wie zum Beispiel „E-learning“, „academic integrity“ oder „funding & awards“ ist einer der großen Arbeitsbereiche dieser Einheit das „professional development“. Wichtig herauszustellen ist dabei die Zielgruppendefinition, nämlich „staff with a role in student learning“. Wie schon bei der Maastricht University finden wir hier also vorerst keine Differenzierung, sondern eine Gleichstellung der akademischen und Verwaltungsanteile von Lehre (und Lernen) und zwar vor dem Hintergrund des „student learning“. Diese Ausrichtung wird auch in einem Kommentar sichtbar, mit dem die Universität ihren Besitz des „Investors in People“-Siegel kommentiert: „We help make our staff better, at being better equipped to help our students“.

Die Universität verfügt über eine „Learning, Teaching and Assessment“-Strategie, in der folgendes deutlich wird:

- Klare Studierendenorientierung, Studierende als Basis der Legitimation der Universität („committed to offering our students a high quality experience of higher education“), daher auch
- eine Grundausrichtung an den Lernenden – weniger der Lehre – und damit einhergehend
- die Inklusion von Studierenden, akademischen und Verwaltungspersonals in Zielen, Anforderungen und Entwicklungsbestrebungen.

Eine Struktur an der Hochschule, die für die Umsetzung dieser Orientierung als zentral erscheint sind die sogenannten „School and Service Leaders in Learning and Teaching (LILT)“, die es in jeder Subeinheit (den Fakultäten/Schools ebenso wie in den Service- und Verwaltungseinrichtungen) der Hochschule gibt und die eine breite Verankerung garantieren. Die LILTs bilden das universitätsweite Komitee für Lernen und Lehre, sie sind außerdem in folgenden Strukturen vertreten: „School Board“, „School/Service Management Team“, „School/Service Quality and Standards Committee“, „School Research Degree Committee“, „School/UEL

programme approval and reviews panels“. Es gibt explizite und ausführliche Definitionen der Rolle der LILTs, die als Multiplikator/innen, Berater/innen, Entwickler/innen und Entscheider/innen konzipiert ist.

Das „Teaching Fellowship Program“ bietet Auszeichnung für herausragende Leistungen im Bereich Lernen und Lehre. Auch in diesem Programm sind konsequenterweise Fellowships für das akademische wie das Verwaltungspersonal möglich. Im Vergleich zu traditionellen Lehrpreisen ist das differenzierende Merkmal, dass die Fellows einen dauerhaften Zirkel bilden.

Von den Lehrenden wird Qualität in der Lehre gefordert. Ein entsprechender Qualitätsstandard wird zwar weder an Evaluationsergebnissen festgemacht, noch ist er durch Zertifizierung nachzuweisen, es besteht jedoch eine dahingehende allgemeine Erwartungshaltung und Empfehlung. Die Universität bietet für neue Lehrende ein „Lecturers Development Program“ und für erfahrenere Lehrkräfte weitergehende Programme, bis hin zu spezialisierten Masterabschlüssen. Alle lehrbezogenen Weiterbildungsprogramme sind von der HEA akkreditiert, wodurch die Absolvierenden über diese Programme Fellows der HEA werden können, was einen dauerhaften Wert für den/die Einzelne/n darstellt. Darüber hinaus bietet die Universität dem Personal Unterstützung einen Fellow-Status bei der HEA zu erreichen, wenn dies nicht über die Wege der UEL-eigenen Weiterbildungsprogramme geschehen soll, sondern durch direkte Einreichung von Qualifikationsnachweisen bei der HEA. Für die Lehrenden gibt es ein umfassendes unterstützendes Angebot, das von Beratung, Coaching und „Peer-Enhancement“ bis hin zu spezialisierten Kursen und ausführlichem, schriftlichen Material zur Umsetzung von Lehre und Lernen an der UEL reicht. Unter letzterem werden zum Beispiel Unterlagen für die Lehrenden verstanden, die die angestrebte Qualität darlegen und dadurch Orientierung bieten, wie z.B. „Academic Framework UEL“, „Assessment Policy“, „Academic Integrity Policy“, „Guidelines for Module Guides“ oder die „Student Charter“ (definiert was Studierende von UEL erwarten können und was von Ihnen erwartet wird). An der UEL gibt es eine Reihe von lern- und lehrbezogenen Events, wie z.B. eine jährlich stattfindende Konferenz etc.

6. Zusammenfassende Betrachtung

Aus organisationswissenschaftlicher Sicht sollte sich Personalentwicklung strategisch ausrichten. Eine strategische PE hilft Ressourceneinsatz zu optimieren und organisationalen Wandel zu ermöglichen bzw. zu beschleunigen, indem sie durch die Berücksichtigung der Ziel- und Motivationsstruktur der Mitarbeiter/innen wirksame Anreizsysteme mitgestalten kann. Es wurden drei Universitäten mit ausgewiesenem Profil im Bereich „Lehre und Lernen“ einer Analyse unterzogen. Ein besonderer Betrachtungsfokus lag dabei auf den Zusammenhängen zwischen der übergeordneten, lehr/lernbezogenen Ausrichtung der drei Universitäten und den dazu jeweils spezifisch als konsistent erscheinenden Ausgestaltungen der lehrbezogenen Personalagenden.

Die internationalen Beispiele sollten veranschaulichen, wie eine „strategische Durchdringung“ und „unterstützende Anreizsysteme“ jeweils vor dem Hintergrund der spezifischen Zielsetzung der einzelnen Universität aussehen kann. Abstrahiert von deren Kontextabhängigkeit und Kulturgebundenheit, können diese als Impulse für Entwicklungen in der deutschsprachigen Hochschul-landschaft dienen.

Die Gestaltung von passenden Anreizsystemen ist nicht Aufgabe der Personalentwicklung alleine, es muss eine zieladäquate und stimmige Umsetzung in allen Bereichen der Organisation geben. Mitarbeiter/innenbewer-tungen, Aufstiegschancen, Ressourcenzuteilungen in Form von Zeit oder Geld, informelle Organisationskultur – alles das sollte die Erreichung des übergeordneten Ziels unterstützen. In der deutschsprachigen Hochschul-landschaft finden sich noch eher selten Beispiele einer derartigen Ausrichtung, obwohl die Lehre in vielen übergeordneten Zielsystemen (Leitbilder, Vision) bereits eine zentrale Rolle spielt. Es finden sich dies bezüglich auch zahlreiche und zunehmend Maßnahmen (Lehrpreise, Kursangebote, Zertifizierungen der Lehrqualifikation, Evaluationsvorgaben), die aber noch zu selten aus einer systemischen Perspektive entstanden sind. Dies kann darin resultieren, dass seitens der Hochschule Qualität und Qualitätssteigerungen in der Lehre angestrebt, jedoch die Akteure auf dem Weg dorthin nicht ausreichend unterstützt werden. In einem solchem Fall aber hätte die Hochschule ihre Aufgabe der Gestaltung von Anreizen und Maßnahmen für das akademische Personal im Rahmen der Hochschulentwicklung noch nicht ausreichend umgesetzt. Nur wenn (lehrbezogene) Personal-entwicklung in Konsistenz zu Organisationszielen, zu individuellen, berufsbezogenen Zielen und anderen Bereichen der Organisation geschieht, kann Qualität (in der Lehre) nicht nur gefordert, sondern auch erwartet und gegebenenfalls eingefordert werden. Die Erwartungshaltung gegenüber dem Personal geht also mit einer Ver-pflichtung der Organisation zu entsprechender Gestal-tung der Rahmenbedingungen einher.

Literaturverzeichnis

- Becker, F. (1988): Personalentwicklung im Rahmen einer strategischen Führung. In: Zeitschrift für Personalforschung, Nr. 2, S. 197-213.
- Brockschnieder, S. et al. (2009): Konzeptioneller Rahmen für Personalentwicklung an Hochschulen. In: Schlüter, A./Winde, M. (Hg.): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen: Edition Stifterverband, S. 8-31.
- Dany, S. (2006): The Contribution of "Hochschuldidaktik" to Academic Staff Development. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 1/H. 2, S. 1-8.
- Enders, J./Teichler, U. (1995): Das überraschende Selbstbild des Hochschul-lehrerberufs. In: Das Hochschulwesen, Jg. 43/H. 1, S. 13-20.
- Fenton-O'Creavy, M. (2000): Middle management resistance to strategic change initiatives: Saboteurs or scapegoats? In: Flood, P./Droomgool, T./Carroll, S./Gorman, L. (eds.): Managing Strategic Implementation, Oxford: Blackwell, pp. 109-122.
- Fry, H. (2006): Professional Development for Teaching in Higher Education: A Brief Account of the Evolution of Accredited Programmes in the UK. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 1/H. 2, pp. 1-13.
- Furst, S./Cable, D. (2008): Employee Resistance to Organizational Change: Managerial Influence Tactics and Leader-Member Exchange. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 93/No. 2, pp. 453-462.
- Giæver, F./Ragnhild Hellesø, R. (2010): Negative experiences of organizational change from an emotions perspective: A qualitative study of the Norwegian nursing sector. In: Nordic Psychology, Vol. 62/No. 1, pp. 37-52.
- Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (2004): Personalentwicklung als Element des strategischen Wandels in Universitäten. Sondierungen zu einer wissen-sensorientierten Theorie der Veränderung in Universitäten. In: Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (Hg.): Personalentwicklung und uni-versitärer Wandel.
- Nickel, S. (2006): Qualitätsmanagement. In: Pellert, A. (Hg.): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Bonn, S. 35-46.
- Pechar, H. (2006): Hochschulen in der postnationalen Konstellation. In: Pel-lert, A. (Hg.): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanage-ment. Bonn, S. 16-32.
- Pellert, A. (2006): Organisationsentwicklung. In: Pellert, A. (Hg.): Ein-führung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Bonn, S. 35-46.
- Schlüter, A./Winde, M. (2009): Einleitung. In: Schlüter, A./Winde, M.(Hg): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen, S. 4-7.
- Widmann, A. (2006): Personalentwicklung. In: Pellert, A. (Hg.): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Bonn, S. 79-99.
- The Higher Education Academy and GENIE Centre for Excellence in Teaching and Learning, University of Leicester (2009): Reward and recognition of teaching in higher education. A collaborative investigation. Interim report. York: The Higher Education Academy.

■ Diana Wernisch, Mag., akademische Mitarbei-
terin, Pädagogische Hochschule Freiburg,
E-Mail: diana.wernisch@ph-freiburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre**

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

**Wolff-Dietrich Webler: Lehrkompetenz - über eine komplexe
Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit**

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

*Hubert Liebhardt, Katrin Stolz, Katrin Prospero,
Johanna Niehues & Jörg M. Fegert*

Evidenzbasierte Beratung und Studienverlaufsmonitoring für studierende Eltern in der Medizin

Ein Praxisbeispiel an der Universität Ulm



Hubert Liebhardt



Katrin Stolz



Katrin Prospero



Johanna Niehues



Jörg M. Fegert

The Students Dean's Office of the Faculty of Medicine at the University of Ulm has conducted a pilot study on family-friendly conditions of the medical education in 2009. Conditions and factors for a successful combination of medical education and starting a family were determined (Liebhardt 2010a, 2010b). This paper shows how support for studying parents can successfully be implemented in medicine using an evidence-based approach of collecting empirical data on the life situation of studying parents. These valuable information and requirements will help optimize Academic Advising. Advisors thereby will be given a useful tool to monitor study performance throughout a student's degree consisting of a strength-weakness analysis (SWOT) and a training contract with studying parents. The introduction of a "parents ID", as a smart card, is developed to make studying with child(ren) a matter of course at the University of Ulm.

Die Studienfachberatung der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm hat im Jahr 2009 eine Pilotstudie zur Familienfreundlichkeit des Medizinstudiums durchgeführt und Voraussetzungen sowie Faktoren für eine erfolgreiche Kombination von Medizinstudium und Familie ermittelt (Liebhardt 2010a, 2010b). In diesem Beitrag wird dargestellt, wie Beratung für studierende Eltern in der Medizin durch einen evidenzbasierten Ansatz gelingen kann, indem empirisch erhobene Daten zur Lebenssituation studierender Eltern wertvolle Hinweise und Anforderungsprofile zur Optimierung von Studienfachberatung geben. Den Studienfachberater/innen liegt ein Instrument zum Studienverlaufsmonitoring vor, das aus einer Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT) und einem Ausbildungsvertrag mit studierenden Eltern besteht. Ein „Elternpass“ (Chipkarte) wurde entwickelt, damit das Studium mit Kind/ern zur Selbstverständlichkeit an der Universität Ulm wird.

1. Evidenzbasiertes Beraten studierender Eltern in der Medizin

Der Begriff der „Evidenzbasierung“ stammt aus der Medizin und drückt die Forderung nach einem Handeln auf der Grundlage von empirisch nachgewiesenen Daten aus (Kunz 2007). Winteler versucht eine Übertragung des Begriffs in die Hochschullehre und sieht in der Evidenzbasierten Lehre die „bewusste, explizite und wohlbe-gründete Anwendung der gegenwärtig besten Evidenz für Entscheidungen“ für Lehrerfahrungen und eine „Methodik, die auf wissenschaftlicher Grundlage Handlungs-alternativen für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“ bietet (Winteler 2007, S. 103). Die Übertragung dieses Ansatzes auf das Beratungswesen heißt, dass Beratungs-leistungen auf der Grundlage empirisch erfasster Befunde Entscheidungsprozessen zugrunde gelegt werden. Für die Beratung studierender Eltern ermöglichen die vorlie-genden empirischen Daten, Studierende mit Kind/ern

bzw. mit Kinderwunsch insofern besser zu beraten, dass eine Familiengründung schon während des Studiums möglich werden kann (Helfferich 2007). Insbesondere im Arztberuf stellt sich die Frage nach dem richtigen Timing für die Familiengründung (Liebhardt 2010c), weil die „Rush Hour of Life“ wie in vielen akademischen Berufen durch die zeitintensive Ausbildungs- und Berufseinmündungsphase stark verkürzt ist (BMFSFJ 2005).

1.1 Qualitativ-quantitativ identifizierte Lebenswirklichkeit

Die Ulmer Pilotstudie erhob im Studienjahr 2008/2009 in einem zweistufigen – qualitativen und quantitativen – Verfahren die Lebens- und Studiensituation studierender Eltern in der Humanmedizin (Liebhardt 2010b, Liebhardt 2011). Die Studie wurde 2009/2010 an allen Baden-Württembergischen Medizinischen Fakultäten fortgesetzt (Propero 2010, Niehues 2011). Als Erhebungsinstrument wurde im qualitativen Verfahren ein problemzentriertes Leitfadenterview eingesetzt. Der Leitfaden umfasste die Kategorien „Biographie und Lebenssituation“, „Umfeld und Einstellungen“ und „Studienverlauf und -probleme“. Die im Zeitraum Oktober bis Dezember 2008 durchgeführten Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und anschließend nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring und der Grounded-Theory Methodologie paraphrasiert und in einem dreistufigen Verfahren (offenes, theoretisches und selektives Kodieren) mit der Software ATLAS.ti 5.2 kategorisiert (Mayring 2008, Glaser 2005). Als Erhebungsinstrument des quantitativen Verfahrens wurden jeweils ein Fragebogen für Studierende und Lehrende eingesetzt, die auf den durch die Interviews generierten Erkenntnissen aufbauten. Neben den Schwerpunkten des „Zeitpunktes der Elternschaft“ bzw. „Familiengründung im Arztberuf“ wurden die Kategorien „Universitäre Beratung“, „Teilzeitstudium“, „Kinderbetreuung“, „Studieverhalten“, „Krankheit des Kindes“, „Curriculare Unterstützung“, „Elternpass“ und „Infrastruktur“ abgefragt. Sowohl der Interviewleitfaden als auch der Fragebogen durchlief einen Pretest mit studierenden Eltern anderer verwandter Studiengänge. Die quantitativen Datenanalyse fand mit der Standardsoftware SPSS Version 11.0 statt. Um die Güte der Erhebung zu gewährleisten, wurde eine Triangulation durchgeführt (Lamnek 2008, S. 158f). Die Ergebnisse wurden mit einer ausgewählten Expertenrunde der Universität Ulm kritisch reflektiert und auf Plausibilität überprüft. Aus der Gesamtstichprobe von 79 Medizin studierenden Eltern an der Universität Ulm, die auf der Grundlage der Studiengebührenbefreiung ermittelt wurden, (4% der Medizinstudierenden im Studienjahr 2008/2009 insgesamt) haben 37 Personen an problemzentrierten Interviews bzw. 45 Personen an der Fragebogenerhebung teilgenommen (insgesamt 72% Beteiligungsquote). Ebenso haben sich 53 Lehrende (29% Rücklaufquote von 184 befragten Lehrenden) an der Fragebogenaktion beteiligt.

In Tabelle 1 sind die durch die Interviews identifizierten Problem- und möglichen Lösungsfaktoren anhand der Häufigkeit ihrer Nennungen, der textnahen und thematischen Kodierung hierarchisiert und nach allgemeinen

Tabelle 1

Hauptkategorie	Textstellen	textnahe Codes	thematische Codes	allgemeine Probleme	medizin-spezifische Probleme	Problemorientierte Aspekte	Lösungsorientierte Aspekte
Starrer Wochenstundenplan	213	55	15		X	X	
Mangelnde Betreuungsmöglichkeiten	283	51	10	X		X	
Rechtliche Hindernisse	96	34	9		X	X	
Lernbeschränkungen	163	31	7	X		X	
Beratungsbedarf	59	15	6	X			X
Universitäts-infrastrukturelle Mängel	32	9	6	X		X	
Finanzierungshürden	32	10	5	X		X	
Erschwerte Teilzeitbedingungen	101	24	4		X	X	
Prüfungsbelastung	65	21	4		X	X	
Veränderung der sozialen Bindungen	112	18	4	X		X	
Schwangerschaft und Stillzeit	81	25	3		X	X	
Das Timing der Familiengründung	143	33	3		X		X
Idee „Elternpass“	2	1	1	X			X
Summe	1382	327	77	7	6	10	3

und medizinspezifischen Kategorien systematisiert.¹ Betrachtet man im Speziellen die Problematik des Beratungswesens, so konnten aus 59 Nennungen 15 textnahe und 6 thematische Codes identifiziert werden.

1.2 Merkmale Medizin studierender Eltern

Der Altersdurchschnitt der an der Pilotstudie teilgenommen habenden studierenden Eltern liegt bei 31,4 Jahren und damit mit über 7 Jahren deutlich über dem gesamten Altersdurchschnitt (24,2 Jahre) der Ulmer Medizinstudierenden (Tabelle 2). 69% der Befragten sind weiblich und 31% männlich. 58% der Studierenden sind verheiratet, 33% leben in einer nicht-ehelichen Lebensgemeinschaft und 9%, ausschließlich Frauen, sind Alleinerziehende. Im Mittel gibt es 1,3 Kinder pro studierenden Elternteil. 67% haben ein Kind, 22% haben 2 Kinder. Die insgesamt 57 Kinder sind zu 79% unter 6 Jahren, wobei knapp ein Drittel unter 2 Jahren, ein Fünftel zwischen 2 und 3 Jahren, ein Drittel zwischen 3 und 6 Jahren alt sind. 11% der Studierenden mit Kind/ern haben einen Migrationshintergrund. Die Hochschulzulassung erhielten 32% aufgrund Numerus Clausus, 36% aufgrund Wartezeit, 16% aufgrund Zweitstudienbewerbung und 9% aufgrund Ausländerquote. 42% der Befragten studieren im regulären Semester ohne Unterbrechung. Die Zahl der Abbrecher unter den befragten Studierenden liegt bei 3%. 73% der studierenden Eltern haben bereits eine Erstausbildung abgeschlossen. Davon sind 67% im Gesundheitswesen ausgebildet und bereits bis zu drei Jahre berufstätig gewesen. Alle sind auch in diesen Ursprungsberufen zwischen 5 bis 20 Stunden noch erwerbstätig. 67% müssen mit einem Einkommen von maximal bis zu 1500 Euro auskommen (50% mit Partner/in). 18% der studierenden Eltern beziehen BAföG.

¹ Textnahe Codes umfassen thematisch übereinstimmende, bewusst nicht verfremdete Textstellen. Thematische Codes bezeichnen daneben aus dem Datenmaterial zusammengefasste Überbegriffe.

2. Studienverlaufsmonitoring als Instrument der kontinuierlichen Begleitung

Das Konzept des Studienverlaufsmonitorings beschreibt ein IT-gestütztes Instrument zur anforderungs- und bedürfnisorientierten Begleitung individueller Studienverläufe, das sich an den Lebenslagen der Studierenden orientiert (Heublein 2004, Pixner 2009). Das Lebenslagenkonzept sieht die Person mit ihren persönlichen Bedingungen in Wechselwirkung mit der Umwelt, also die studierenden Eltern in komplexen Lebenszusammenhängen vom Familie, Erwerbstätigkeit und Studium (Kurscheid 2005, S. 65ff). Im Rahmen der Bachelor- und Master-

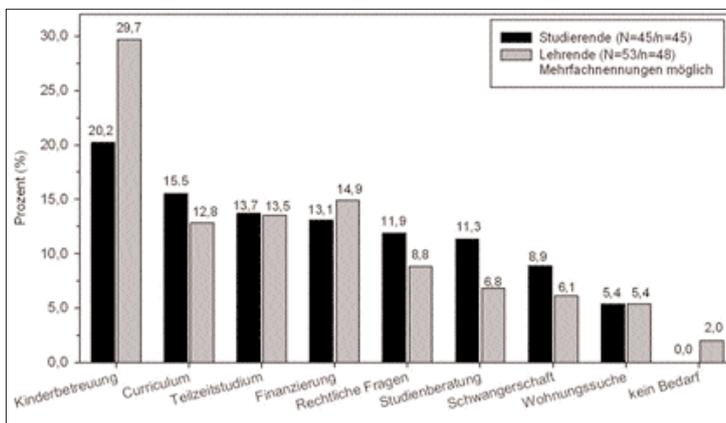
Tabelle 2

Medizin Studierende ¹	Ulm
Insgesamt	
Anzahl	2080
Altersdurchschnitt (Jahre)	24,2
Geschlecht – weiblich : männlich (%)	60:40
Studierende mit Kind/ern	
Anzahl	79
- Vorklinischer Abschnitt (Grundstudium)	22 %
- Klinischer Abschnitt (Hauptstudium)	79 %
Altersdurchschnitt (Jahre)	31,4
Geschlecht – weiblich : männlich (%)	69:31
Ehestand	58 %
Nicht-eheliche Lebensgemeinschaft	33 %
Alleinerziehend (nur Frauen)	9 %
Ein-Kind-Familien	67 %
Kinder unter 3 Jahren	49 %
Kinder zwischen 3 und 6 Jahren	30 %
Migrationshintergrund	11 %
Berufsausbildung vor Studienbeginn im Gesundheitswesen	67 %
Studium in Regelstudienzeit	42 %
Abbrecherquote	3 %

¹ Angaben zu studierenden Eltern über Studienabschnitt, Alter und Geschlecht beziehen sich auf die Auswertung von Verwaltungsdatei (Studiengebührenbefreiung aufgrund Elternschaft; N = 79), die Angaben zum Familienstand, Berufsausbildung und Studienverlauf auf die Ulmer Befragung (N = 45) im SoSe 2009.

Studiengänge sind eine Überwachung von Studienverläufen, die Bemessung der Work- und Studyload und die Kontrolle von modulbezogenen Prüfungsleistungen notwendig geworden. Die Studienberatung studierender Eltern sollte ihren Ausgang in einer fundierten

Abbildung 1



Anforderungsanalyse der Studienverlaufsdaten haben (Hell 2007, Kolb 2006). Für eine Individualberatung von Studierenden mit Kind/ern ermöglichen daher lebenslagenorientierte Daten die Erfassung der Komplexität und des Vernetzungsgrades von Studienberatung und -zusammenhängen studierender Eltern.

2.1 Beratungsleistungen und universitäre Zuständigkeiten

Die Familienfreundlichkeit an Hochschulen ist schon seit vielen Jahren politischer Wille (BFSFJ 2004), weshalb viele Hochschulen bereits strukturelle Verbesserungen vorgenommen haben. Universitäre Beratung studierender Eltern beschränkt sich nicht nur auf die von der Hochschule angebotenen Dienste, sondern erfährt einen Paradigmenwechsel hin zur Bedürfnisorientierung der einzelnen Studierenden. Auffällig ist, dass die Hochschule durch eine Vielfalt von Beratungsleistungen und Zuständigkeitsbereichen geprägt ist, die für die Betroffenen oftmals nicht transparent und selbsterklärend sind.

Beratungsbedarf in allen Lebens- und Studiensituationen

91% der befragten Medizin-Studierenden mit Kind/ern gaben an, eine Beratungsleistung durch die Universität Ulm bezüglich Elternschaft erhalten zu haben. Hingegen haben bisher nur 2% der Lehrenden eine spezifische Beratung bezüglich Elternschaft angeboten. Das lässt darauf schließen, dass Beratungsleistungen zentral in Studienberatungen, Studienfachberatungen, Gleichstellungsbüros oder anderen Beratungsstellen der Universität eingeholt wurden. Der Beratungsbedarf studierender Eltern ist vielseitig und reicht von universitätsinternen Anliegen, z.B. Fristverlängerungen, Ausnahmeregelungen, Stundenplansonderregelungen, bis zu individuellen Anliegen der Lebensorganisation, wie z.B. Wohnen, Finanzierung oder Kinderbetreuung (Abbildung 1). Ein Fünftel der Studierenden und knapp ein Drittel der Lehrenden sehen den größten Beratungsbedarf hinsichtlich Fragen der Kinderbetreuung. Die Gestaltung des konkreten Wochenstundenplans, die Planung des Gesamtstudiums und Fragen nach einem Teilzeitstudium gehören zu den zentralen Beratungsanliegen studierender Eltern. Weitere Beratungsbedarfe umfassen die Finanzierung und rechtliche Fragestellungen. Einen Überblick über die Beratungs- und Informationsbedarfe ist dargestellt bei Mittring (Mittring 2007) und Middendorff (Middendorff 2007, S. 54-56; Middendorff 2006), die unterscheidet zwischen finanzierungsbezogenen Themen, studien(leistungs)bezogenen Themen und Problemen im persönlichen Umfeld.

Zuständigkeitsvielfalt im universitären Beratungs-wesen

An der Universität Ulm bieten verschiedene Stellen Beratungsangebote für studierende Eltern in der Medizin an. Dazu gehören die Zentrale Studienberatung, das Studiensekretariat bzw. das Büro für das Praktische Jahr, das Studiendekanat der Medizinischen Fakultät als Studienfachberatung, die Gleich-

stellungsbeauftragte, das Studentenwerk und seit April 2009 eine Familienservicestelle. Eine interviewte Studierende schildern ihre Erfahrungen folgendermaßen: 33jähriger verheiratete Mutter, 1 Kind, 8. Semester (Zeile 18:107):

„Aber was auch vielleicht nicht schlecht wäre, wäre so eine Beratungsstelle für Mütter oder Väter ... als Koordinator in bestimmten Bereichen mit unterstützend ist. ... Es gibt ja eine Frauenbeauftragte, zum Beispiel so eine Beauftragte für Eltern oder so, die einfach mit Rat zur Seite steht und einfach auch informiert.“

Problematisch ist vor allem, dass Beratungsleistungen mit konkreten Hilfs- und Dienstleistungsangeboten (z.B. Einteilungshilfen, Bescheinigungen) verknüpft sind, wodurch weitere Laufwege entstehen. Falsch- oder Halbinformationen irritieren die studierenden Eltern, die meist keine Referenzpersonen mit vergleichbaren Erfahrungen kennen, da die Zahlen der betroffenen Studierenden sehr gering sind und diese in verschiedenen Studiengruppen verstreut sind. Die Beratungsstellen wollen zwar erfahrungsgemäß hilfreich sein, tragen aber durch vage, sachlich oft nicht präzise Auskünfte zur Versicherung bei. Eine zentrale Clearing-Stelle wie die Familienservicestelle der Universität Ulm kann nur die Funktion eines Lotsen übernehmen. Im Dschungel der Zuständigkeitsvielfalt brauchen die Studierenden einen Leitfaden, der klare Laufwege, Hierarchien und Zuständigkeitsbereiche definiert.

Universitärer Ausschuss für Belange studierender Eltern
Knapp 77% der studierenden Eltern, nur 45% der Lehrenden, halten einen universitären Ausschuss für Anliegen studierender Eltern für sinnvoll. Denkbar ist, ein universitäres Gremium, welches sich der Belange studierender Eltern annimmt und im Kontext der Fakultät bzw. Universität entsprechende Verbesserungsvorschläge einbringt: 36jähriger lediger Vater, 1 Kind, 3. Semester (Zeile 3:117):

„Ich finde es zum Beispiel gut, wenn jetzt so eine Art Ausschuss gebildet wird, wo Interessengruppen, Interessenvertreter halt existieren, dass es da eine Ansprechstelle gibt. ... Es gibt zwar die AstA oder die Fachschaft, aber ich denke, wenn es dann noch mal eine Interessenvertretung von Studenten mit Kindern gibt, wo spezifische Probleme halt angesprochen werden.“

Studierende mit Kind/ern haben keine Interessensvertreter in den Entscheidungsgremien der Universität Ulm. Ein Ausschuss zur Vereinbarkeit von Studium und Familie würde die „Kundenseite“ der familienfreundlichen Hochschule repräsentieren und eine Lobby innerhalb der Hochschule erarbeiten können. Einzelne Studierende stehen mit ihren Anliegen als Einzelpersonen dem großen Verwaltungsapparat „Universität“ gegenüber. Des Weiteren könnte der Ausschuss auch für diejenigen Studierenden sprechen, die Interesse an einer frühen Familiengründung schon während

des Studiums zeigen. Die Vernetzung der universitären Gremien scheitert zuletzt oft daran, dass die Vereinbarkeitsfragen bisher nur als ein zusätzliches, eher randständiges Thema, nicht aber als Kernaufgabe betrachtet wurden.

2.2 Individualisierte Längsschnittberatung

Das Studium der Medizin mit einem hohen Verschulungsgrad ist sehr starr und unflexibel. Den Studierenden bleiben kaum Spielräume für eine individuelle Schwerpunktsetzung, weder inhaltlich noch zeitlich. Auch außerhalb der Semesterzeiten müssen Medizinstudierende Pflichtpraktika (3 Monate Pflegepraktikum, 4 Monate Famulatur) absolvieren. Die Studienplanung wird dadurch erschwert, dass die konkreten Informationen zu den jeweiligen Semestern (z.B. Rotationspläne, Einteilungen) erst kurzfristig bereitgestellt werden. Für die Vereinbarkeit von Studium und Familie sind jedoch längerfristige Planungsabschnitte erforderlich. Eine Längsschnittberatung bietet den studierenden Eltern eine kontinuierliche Supervision über das gesamte Studium an.

Verlässliche Stundenplanberatung

Die Studienfachberatung Medizin bietet für die konkrete Curriculumgestaltung bereits seit einigen Jahren eine spezielle Stundenplanberatung für studierende Eltern, sowohl als Einzelberatung als auch als kohortenweise Gruppenberatung, an. Insbesondere die Semesterübergänge bzw. Wiedereinstiegsphasen müssen intensiv mit einem Abwägungsprozess des Machbaren begleitet werden. Die standardisierte vorgezogene Kursanmeldung vor den Kommilitonen bietet genügend Anknüpfungsmöglichkeiten und wird von 88% der befragten Studierenden, nur 41% der Lehrenden (n=29), befürwortet. 83% der Befragten geben an, dass sie ohne die vorgezogene Anmeldung das Studium nicht mit den familiären

² Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Gefahren).

Abbildung 2

Studienverlaufsmonitoring					
Studierende mit Kindern					
FB 1.0 – Studierende mit Kindern			FB 2.0 – Semesterplan		
Erfassung der Kinderdaten		Erfassung der Studiumsplanung		<ul style="list-style-type: none"> Erfassung der Wunschveranstaltung - Wochentag/Uhrzeit Erfassung der Prüfungsabsicht Erfassung der Prüfungsergebnisse Erfassung Zeitraum für Krankenpflegepraktikum / Famulatur / Doktorarbeit 	
<ul style="list-style-type: none"> Alter Anzahl der Kinder Kinderbetreuung (Mix) Erstausbildung Familienstand Erwerbstätigkeit des Partners 	<ul style="list-style-type: none"> Vollzeit/Teilzeit (%) bevorzugte Wochentage bevorzugte Uhrzeiten Notfallplan für Kinderbetreuung 	Erfassung Beratungsbedarf			
1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr	5. Jahr	6. Jahr
FB Karriere-/ Familienplanung		FB Karriere-/Familienplanung Update 1.0		FB K-/FP Update 2.0	
<ul style="list-style-type: none"> Erfassung von Lebens-/Berufsziel Erfassung von Studienzielen Erfassung Erwerbstätigkeit 		<ul style="list-style-type: none"> Erfassung von Daten zur wissenschaftlichen Qualifizierung Erfassung von Daten zu Karriereplanung Erfassung von Familienplanung (Ehe, Kinderwunsch) 		<ul style="list-style-type: none"> Erfassung von Lebens-/Berufsziel Erfassung von Karrierezielen (Facharzt, Kliniktyp) Erfassung von Familienplanung (Kinder, Ehe) 	
Alle Studierende					
*FB=Fragebogen					

Abbildung 3

SWOT-Analyse		Interne Analyse (Selbtsicht der Studierenden)	
		Stärken	Schwächen
Externe Analyse (Sicht der Studienfachberatung)	Chancen	Von gut vereinbaren Veranstaltungen lernen	Schlecht vereinbare Veranstaltungen verändern
	Gefahren	Erfolgreiche Vereinbarkeitskonzepte übertragen auf andere Ausbildungsbereiche, um Studienzeitverlängerung zu vermeiden.	Studienabbruch oder -verzögerung verhindern durch Reduktion von kritischen Veranstaltungsbedingungen

Pflichten vereinbaren hätten können. Eine bedürfnisorientierte und damit flexible Beratung mit konkreten Hilfen bzgl. der Studienorganisation zeichnet einen familienfreundlichen Service aus: 34jährige verheiratete Mutter, 2 Kinder, 2. Semester (24:110):

„Aber wenn das so mit so einer zentrierten, so eine zentrale Beratungsperson vielleicht sogar/wo man sagt: Okay, wir oder ich berate jetzt Studierende mit Familie und ich weiß, wo man was verändern kann oder wie man das für sie speziell, auch vom Stundenplan her, auf ihre Bedürfnisse oder so einsetzt.“

Studienverlaufsmonitoring mit SWOT²-Analyse und Ausbildungsvertrag

Die medizinische Studienfachberatung erprobt derzeit ein Konzept zum Studienverlaufsmonitoring. Studierende Eltern werden semesterweise zu einem Begleitgespräch eingeladen und durch eine freiwillige, systematische Erfassung aller Daten zur Lebenssituation (Angaben zur Person, Angaben zu Kind(er), Wohnort, Anfahrtsdauer, familiäre und institutionelle Kinderbetreuung, bevorzugte Kurszeiten, leistbarer Kursumfang, Leistungsniveau, kurzfristige, mittelfristige und langfristige Zeitbudgetplanung u.a.) über den weiteren Studienfortschritt beraten (Abbildung 2). Der Studienverlauf, darunter ist die Teilnahme an Pflichtlehrveranstaltungen und Prüfungen zu verstehen, wird bedarfsorientiert gesteuert und individuell angepasst, so dass die Studienbelastung (Study load) mit Familienpflichten verträglich ist. Am Ende eines Semesters wird eine Analyse von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken (SWOT) durchgeführt (Abbildung 3). Die Studienfachberatung ist auch während des laufenden Semesters autorisiert, Kurs- und Prüfungsanmeldungen vorzunehmen und nach Bedarf zu modifizieren. Grundvoraussetzung für Flexibilisierung ist die Möglichkeit einer zentral verankerten Planungs- und Organisationseinheit. Langfristige Planungen, die Studierende mit Kind/ern mit den jeweiligen universitären Fachkliniken absprechen müssten, sind meist nicht verlässlich genug und mit einem hohen Risiko behaftet, weil durch den häufigen Wechsel von Ausbildungspersonal Absprachen nicht für einen längeren Zeitraum getroffen werden können.

Dem Studienverlaufsmonitoring wird ein Ausbildungsvertrag zugrunde gelegt, mit dem eine seitens des Lehrkörpers verlässliche Zusage gegeben wird und von Studierenden eingefordert werden kann. Eine interviewte Mutter hat diese Idee aufgebracht: 27jährige ledige Mutter, 1 Kind, 5. Semester (12:144):

„Dass wir den Müttern und Vätern so Begleitschreiben mitgeben, wo man sozusagen eine Art Ausbil-

ungsvertrag pro Semester hat, wo dann drinsteht, nach welchen Kriterien vereinbart ist zu studieren und auch in dieser Vereinbarung dementsprechend die Lebenssituation der betroffenen Studenten berücksichtigt.“

Eine semesterübergreifende Vereinbarung halten 79% der befragten Eltern und 50% der befragten Lehrenden für sinnvoll. Der Ausbildungsvertrag wird jeweils für ein Studienjahr und im Bedarfsfall auch über einen längeren Zeitabschnitt (Studienabschnittsplanung) vereinbart. Mit längerfristigen Ausbildungsverträgen haben Studierende eine definitive Planungssicherheit für den Studienverlauf, beispielsweise für Fakultaturen, Praktika, Doktorarbeit oder familiäre Angelegenheiten (z.B. Kinderbetreuungswechsel mit Partner oder Großeltern, Schuleintrittsphase). Ist aufgrund von Schwangerschaft und Mutterschutz eine Unterbrechung des Studiums notwendig, werden Datenerfassung und Studienverlaufsmonitoring fortgesetzt.

Lerntandems: Lernbegleitung in den Übergängen

Eine kritische Studienphase stellen die Übergänge dar, die bei studierenden Eltern durch eine mögliche Unterbrechung des Studiums aufgrund der Familienphase oder bei Studienantritt nach einer Berufsausbildung zustande kommen. 28jährige verheiratete Mutter, 2 Kinder, 9. Semester (27:39):

„Einfach, weil ich schon zu lange aus der Schule wieder draußen war und es mir einfach schwergefallen ist, wieder so regelmäßig zu lernen, das Ganze zu organisieren mit Kind und Studium, fand ich schwer.“

Da drei Viertel der Befragten vor dem Studium eine Ausbildung absolviert haben, ist auch der Einstieg in ein akademisches Studium mit den universitären Lehr- und Lernanforderungen eine neue Herausforderung, vor allem auch mit Kindern. 62% der befragten Studierenden und 70% der befragten Lehrenden gaben an, dass sie Lernprobleme beim Wiedereinstieg in das Studium nach einer längeren Ausbildungsphase bzw. einer Erziehungspause hatten. Aus diesem Befund erwächst die Notwendigkeit, studierenden Eltern Lernbegleitung in der Wiedereinstiegsphase anzubieten. Denkbar sind Lerntandems zwischen Studierenden mit und ohne Kind(er). Selbst organisierte studentische Lerngruppen sind sehr zeitintensiv und erfordern, besonders bei größeren Gruppen, terminliche Absprachen, die studierende Eltern häufig schwer treffen können. 36jähriger lediger Vater, 1 Kind, 3. Semester (3:93):

„Ich denke, Lerngruppen auch für Studierende mit Kindern ist es auch sehr schwer, da gemeinsame Termine zu kriegen und dann halt die Betreuung.“

Das Modell „Lerntandem“ hat den Vorteil, dass Termine zwischen zwei Personen leichter vereinbar sind, die Tandems flexibel koordiniert werden können und auch über das Lernen hinaus sich gemeinsam die Aufgaben im Stu-

³ Mutterpass wurde umbenannt in „Elternpass“, da der Begriff in der Schwangerenberatung verwendet wird.

dium teilen können. Eine Vermittlung der Tandempartner könnte über die Studienfachberatung geschehen.

2.3 Elternpass als Legitimationsinstrument

An der Universität Ulm ist derzeit die Einführung eines „Elternpasses“ in Planung, der als Chipkarte erhältlich sein wird. Erwachsen ist die Idee aus einem Interview: 26jährige ledige Mutter mit 1 Kind, 8. Semester (26:235):

„Und wenn ich da irgendwie was in der Hand hätte, so einen Mutterpass³ oder keine Ahnung, wie man das dann nennen mag, das fände ich gut. Oder wenn die von vornherein informiert wären, das ist eine sehr gute Idee.“

Einen Elternpass halten 86% der befragten Eltern und 59% der befragten Lehrenden für sinnvoll. 91% der Studierenden würden den Elternpass auch in Anspruch nehmen. Mit dem geplanten Elternpass haben studierende Eltern die Möglichkeit, Dienstleistungen für Familien, z.B. Nutzung von Familienparkplätzen, Mitbenutzung des Klinikshuttles, elektronische Türöffnung für Familienzimmer, Ausnahmeregelungen der Prüfungsordnung, vorgezogene Kursanmeldung, Lerntandem-Vermittlung, in Anspruch zu nehmen. Dem Elternpass würde eine detaillierte Darstellung der Sonderbedingungen für studierende Eltern beiliegen, die die Lehrenden und sonstigen universitären Mitarbeiter über die besondere Situation der studierenden Eltern informiert und Handlungsrichtlinien zur Problemlösung bietet. Außerdem kann bei Konfliktsituationen im Lehrbetrieb ein Elternpass helfen, die Rechte von studierenden Eltern klarzustellen. Familienfreundlich wird eine Universität erst dann, wenn Familien zur Selbstverständlichkeit geworden und Studierende nicht mehr „Bittsteller“ sind. Mit dem Elternpass kann der Ausbildungsvertrag jederzeit dem Lehrpersonal vorgelegt werden. Damit werden die individuell ausgehandelten organisatorischen Sonderkonditionen schneller ersichtlich. Und was noch wichtig wäre: Die Studierenden mit Kind müssen mit diesem Elternpass nicht jedes Semester aufs Neue ihre spezielle Situation darstellen.

3. Fazit

Eine Hochschule wird dann familienfreundlich, wenn Studierende mit Kind/ern bzw. mit Kinderwunsch einer familiengerechten Selbstverständlichkeit begegnen. Diese Begegnung findet konkret im Beratungswesen statt, das ein höchstes Maß an vernetzter und evidenzbasierter Professionalität braucht. Anlaufstellen sollen nicht Zuständigkeiten verwalten und reaktiv handeln, sondern proaktiv konzeptorientierte Begleitung und Beratung bieten. Familienfreundliche Professionalität wird sich dadurch auszeichnen, dass schnell, kompetent und individuell Probleme identifiziert und gelöst werden, was wiederum Teil eines Qualitätszirkel sein muss (Lang 2011). Auf der Grundlage empirischer Daten konnten an der Universität Ulm für das Medizinstudium Instrumente entwickelt werden, die einen verlässlichen Studienverlauf garantieren, aber auch genügend Flexibilität einräumen, damit Familienpflichten jederzeit auch wahrgenommen werden können. Eine Systematisierung von Studienfachberatung mit Hilfe eines Studienverlaufsmon-

itorings, welches sich in einer Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT) und einem Ausbildungsvertrag konkretisiert, leistet einen wichtigen Beitrag für die immer schwieriger werdende Vereinbarkeitsfrage im Gesundheitswesen (Fegert 2011). Über das Studienverlaufsmonitoring hinaus ist geplant, ein Beruf-Familie-Monitoring in Kooperation mit den an die Universitätsmedizin Ulm angegliederten Akademischen Lehrkrankenhäusern zu etablieren. Es wird ein verlässliches Beratungswesen seitens der Kliniken aufzubauen sein, die Lebens- und Berufsplanung im Sinne einer individuellen Zeitbudget- und Ressourcensteuerung zulässt (BMFSFJ 2009). Der Ansatz besteht darin, die Work-Life-Balance im Arztberuf bereits im Studium zu thematisieren und Strukturen zu schaffen, um Studium/Beruf und Familie im Kontext von Zeit- und Ressourcenbudgets zu betrachten und Beratung in der Lebensperspektive anzubieten (Sixt 2007). Dass die Politik das Thema erkannt hat, zeigt sich darin, dass die Studie zum familienfreundlichen Medizinstudium im Jahr 2010 mit Förderung des Wissenschaftsministeriums an allen Medizinischen Fakultäten in Baden-Württemberg fortgesetzt wird.

Literaturverzeichnis

- BMFSFJ (2004): Elternschaft und Ausbildung. Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin, S. 48-101.
- BMFSFJ (2005): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Berlin: Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (2009): Balance zwischen Familie und Beruf. Entlasten, Unterstützen, Bewusstsein schaffen. Berlin: Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Fegert, J.M./Niehues, J./Liebhardt, H. (2011): Familienfreundlichkeit in der Medizin. In: GMS Z Med Ausbild [submitted].
- Glaser, B.G./Strauss, A.L./Paul, A.T. (2005): Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. 2., korrigierte Aufl. Bern.
- Helferich, C./Hendel-Kramer, A./Wehner, N. (2007): fast - Familiengründung im Studium eine Studie in Baden-Württemberg; Abschlussbericht zum Projekt. Stuttgart, Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Hell, B./Ptok, C./Schuler, H. (2007): Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS): Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 51/H. 2, S. 88-95.
- Heublein, U./Sommer, D./Weitz, B. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn, Deutscher Akademischer Austausch Dienst.
- Kolb, M./Kraus, M./Pixner, J./Schüpbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen, Jg. 54/H. 6, S. 196-201.
- Kunz, R./Ollenschläger, G./Raspe, H./Jonitz, G./Donner-Banzhoff, N. (Hg.) (2007): Lehrbuch Evidenzbasierte Medizin in Klinik und Praxis. 2. Auflage. Köln.
- Kurscheid, C. (2005): Das Problem der Vereinbarkeit von Studium und Familie. Eine empirische Studie zur Lebenslage Kölner Studierender. Münster.
- Lamnek, S. (2008): Qualitative Sozialforschung Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel.
- Lang, S./Schmitz, O./Liebhardt, H. (2011): Change Management durch Audits „berufund-familie“ sowie „familiengerechte hochschule“. In: GMS Z Med Ausbild [submitted].
- Liebhardt, H./Fegert, J.M./Dittrich, W./Nürnberg, F. (2010a): Medizin studieren mit Kind. Ein Trend der Zukunft? In: Deutsches Ärzteblatt, H. 34-35, S. 1613-1614.
- Liebhardt, H./Fegert, J.M. (2010b): Medizinstudium mit Kind: Familienfreundliche Studienorganisation in der medizinischen Ausbildung. Lengerich.
- Liebhardt, H./Stolz, K./Mörtl, K./Prospero, K./Niehues, J./Fegert, J.M. (2010c): Familiengründung bei Medizinerinnen und Medizinern bereits im Studium? Ergebnisse einer Pilotstudie zur Familienfreundlichkeit im Medizinstudium an der Universität Ulm. In: GMS Z Med Ausbild, Jg. 28/H. 1, Doc14.

- Liebhardt, H./Niehues, J./Fegert, J.M. (2011): Praktische Ansätze für ein familienfreundliches Medizinstudium. In: GMS Z Med Ausbild [submitted].
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. 10. Auflage. Weinheim, Basel.
- Middendorff, E./Weber, S. (2006): Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten – Ausgewählte empirische Befunde. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte, Jg. 1/H. 2, S. 53-58.
- Middendorff, E. (2008): Studieren mit Kind. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin, HIS Hochschul-Informationssystem.
- Mittring, B. (2007): Unterstützung und Beratung von Schwangeren und Studierenden mit Kind/ern in München. In: Cornelißen, W/Fox, K. (Hg.): Studieren mit Kind. Die Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft: Lebenssituationen, Maßnahmen und Handlungsperspektiven. Wiesbaden, S. 137-147.
- Niehues, J./Prospero, K./Liebhardt, H./Fegert, J.M. (2011): Familienfreundlichkeit im Medizinstudium in Baden-Württemberg. Ergebnisse einer Studie. In: GMS Z Med Ausbild [submitted].
- Pixner, J. (2009): IT-gestütztes Monitoring von Studienverlaufsdaten. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt.
- Prospero, K./Niehues, J./Liebhardt, H./Fegert, J.M. (2010): Studie: Zeit für Familiengründung während des Medizinstudiums? In: Die Ärztin, Jg. 57/H. 3, S. 15-16.
- Sixt, A./Weber, P.C. (2007): Beratung in lebensbegleitender Perspektive. Neue Herausforderungen für Hochschule und Beratung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte, Jg. 2/H. 1, S. 7-12.
- Winteler, A./Forster, P. (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 4, S. 102-109.

- **Dr. Hubert Liebhardt**, Akademischer Rat, Forschungsgruppenleiter „Familie, Zeitpolitik und E-Learning“, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm,
E-Mail: hubert.liebhardt@uniklinik-ulm.de
- **Katrin Stolz**, Dipl. Päd., Leiterin der Arbeitsstelle Lehrevaluation, Medizinische Fakultät, Universität Ulm,
E-Mail: katrin.stolz@uni-ulm.de
- **Dr. Katrin Prospero**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm, E-Mail: k.prospero@iplh.de
- **Johanna Niehues**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Universitätsklinikum Ulm,
E-Mail: johanna.niehues@uni-ulm.de
- **Dr. Jörg M. Fegert**, Professor für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Ärztlicher Direktor, Universitätsklinikum Ulm; Studiendekan Medizinische Fakultät, Universität Ulm, E-Mail: joerg.fegert@uniklinik-ulm.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

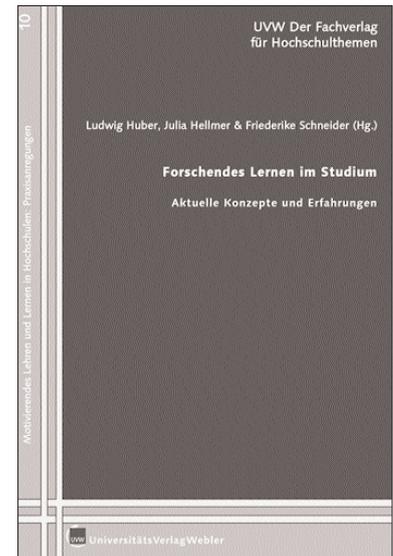
UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de



**Ludwig Huber, Julia Hellmer,
Friederike Schneider (Hg.)**
(2009): *Forschendes Lernen im
Studium. Aktuelle Konzepte und
Erfahrungen*. Bielefeld: UVW.
ISBN: 978-3-937026-66-4,
227 Seiten, 29.60 Euro



Der hier zu besprechende Sammelband ist als Band 10 der Reihe „Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen“ im UniversitätsVerlagWebler erschienen. Dokumentiert sind hier unterschiedliche Projekte Forschenden Lernens an Hamburger Hochschulen. Die Praxisbeispiele gehen zurück auf eine Initiative der Körber-Stiftung, die diese Projekte forschenden Lernens gefördert hat, deren Erfahrungen und Ergebnisse auf einer Tagung präsentiert und diskutiert wurden. Die in diesem Sammelband dokumentierten Beispiele repräsentieren einerseits die unterschiedlichen Fachbereiche und Hochschultypen mit ihren je eigenen Lehr-Lern-Kulturen. Sie bilden andererseits „in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade“ (die Herausgeber im Vorwort, S. 6) Forschenden Lernens ab.

Der Band gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil stellt eine theoretisch-systematische Hinführung zum Thema dar, in der die historischen Wurzeln des Forschenden Lernens ebenso thematisiert werden wie dessen Umsetzungsbedingungen im Zeichen von Bologna. Teil II stellt die o.g. Praxisbeispiele vor, deren Potenziale und Reichweite jeweils diskutiert werden. Sie stammen größtenteils aus Hamburger Hochschulen; ergänzt werden sie durch jeweils einen Beitrag aus den Universitäten Bielefeld, Freiburg und Münster. Der dritte Buchteil beinhaltet einen Auswertungsbericht zu dem Programm der Körber-Stiftung und stellt somit eine kritisch-reflexive Zusammenschau der Einzelbeiträge dar.

Ludwig Huber spannt in seinem den Teil I „Grundfragen“ einleitenden Beitrag den großen Bogen von den Anfängen des Forschenden Lernens, wie es von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) konzeptualisiert wurde und gleichsam zu einer Metapher für eine Reform des Lehrens und Lernens an Hochschulen avancierte bis hin zu den aktuellen Studien- und Lernbedingungen in gestuften Studienstrukturen. Dabei kommt er zu einer ebenso differenzierten wie pointierten Definition des Forschenden Lernens (S. 11), womit eine begrifflich-fundierte Grundlegung des Bandes gewährleistet ist. Die Idee einer „Bildung durch Wissenschaft“ (S. 13) wird als Begründung Forschenden Lernens entfaltet und rückgebunden an die aktuellen gesellschaftlichen Ansprüche an Hochschulbildung (Kompetenzorientierung, Beschäftigungsfähigkeit, Qualifikationsrahmen). Die mit dem Forschenden Lernen unter aktuellen Rahmenbedingungen verbundenen Widerstände werden nicht negiert, sondern die ihnen immanenten Spielräume ausgeleuchtet. Der Beitrag mündet in ein sehr konkretes Schlusskapitel, das unterschiedliche Formen forschenden Lernens

vorstellt und die Praxisbeispiele des zweiten Buchteils diesen Formen in systematisierender Absicht zuordnet. Im zweiten Beitrag des ersten Buchteils zeichnet Gabi Reinmann den Übergang vom situierten zum Forschenden Lernen mit Hilfe digitaler Medien nach: Das situierte Lernen stoße deshalb im Hochschulkontext an seine Grenzen, weil eine unmittelbare und eindeutige Berufssituation für viele Studiengänge gar nicht existiere. Das Forschende Lernen wird in diesem Beitrag als Missing Link zwischen Hochschulbildung und „einen auf Wissenschaft angewiesenen Beruf“ (S. 44) konzipiert und die Möglichkeiten, wie das Forschende Lernen durch Neue Medien unterstützt und befördert werden kann, werden anhand zahlreicher Beispiele vorgestellt. Den dritten und letzten Beitrag in Teil I des Sammelbandes widmen Johannes Wildt und Ralf Schneider dem Beitrag Forschenden Lernens zur Kompetenzentwicklung. Die Relationierung der „drei Bezugsgrößen“ (S. 60) Praxis, Theorie und Empirie wird dabei unterschiedlich differenziert vorgenommen und damit korrespondierenden Kompetenzstufen zugeordnet. Diese reichen von der naiven Einstellung, in der die empirische Erfahrung noch keine Rolle spielt, bis hin zur theoretisch fundierten und reflektierten Praxisforschung.

Die Praxisbeispiele im zweiten Buchteil sind disziplinsystematisch geordnet: Hier finden sich fünf Beispiele aus den Geisteswissenschaften, zwei aus der Erziehungswissenschaft, zwei aus den Bereichen Informatik, Technik, Naturwissenschaft und je ein Beispiel aus der Pflege, der Architektur sowie dem Bereich Musik/Theater. Diese Beispiele lassen sich entlang den von Huber einleitend vorgestellten Formen Forschenden Lernens zwischen den Ausprägungsgraden „Auffinden, Strukturieren und Diskutieren“ (S. 29) verfügbarer Information bis hin zu einer eigenen Untersuchung einordnen. Das von Geeb u.a. vorgestellte Kooperationsprojekt an Fachhochschulen steht exemplarisch für die erst genannte Form; in dem „zwei Seminare mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung“ (S. 166) didaktisch verlinkt und Studierend unter „Einsatz von medialen Lern- und Arbeitsformen“ (ebd.) eine Veröffentlichungs-Plattform eingerichtet haben, auf der Artikel direkt publiziert werden kön-

nen und erst nach der Veröffentlichung ein Review erfahren. Dieses Post Review ist im Gegensatz zum sonst üblichen Peer Review allen Nutzer/innen der Plattform zugänglich; sie können sich selbst an der Diskussion des Beitrags beteiligen.

Ein weiteres Beispiel, das in der Systematik von Huber der Form Forschenden Lernens „Erprobung von Methoden an überschaubaren, aber noch nicht untersuchten Problemen“ (S. 30) zuzuordnen ist, wird von dem Bielefelder Soziologen Stefan Kühl vorgestellt. Das Projekt „Lehrforschung extrem“ (S. 99-113) hat „drei ‚Radikalisierungen‘“ (S. 102) vorgenommen, um Forschendes Lernen „noch näher an die Realität eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes heranzuführen“ (ebd.): Die beteiligten Teilprojekte haben erstens über Forschungsanträge versucht eigene Forschungsgelder zu akquirieren; sie haben zweitens ihre Forschungsvorhaben auf wissenschaftlichen Fachtagungen vorgestellt und sie haben – drittens - deren Ergebnisse wissenschaftlich publiziert. Trotz des augenscheinlichen Erfolgs des Projekts kommt der Autor zu einer kritischen Gesamtschätzung. Als kritisch bewertet er die Tatsache, dass die Studierenden so stark mit den ungewohnten Lehr- und Lernformen beschäftigt waren, dass die inhaltliche Focussierung darunter gelitten habe. Weiterhin konstatiert er, „dass die Qualität der Forschungsarbeiten in kaum einer Form mit den Vorkenntnissen (der heterogen zusammengesetzten Studierendengruppe, K.R.) korrelierte“ (S. 107): Insbesondere die Arbeiten von erfahrenen und belesenen Studierenden vermochten nicht zu überzeugen! Als drittes Indiz führt Kühl die Tatsache an, dass er selbst als Dozent nur „begrenzte Lerneffekte“ (S. 107) gehabt habe: Die partikularen Ergebnisse wissenschaftlicher Bemühungen von Studierenden konnte er in diesem Fall nicht in den eigenen Forschungskontext integrieren, da die Studierenden ihre Arbeiten ja selbst veröffentlichten. Der Beitrag wäre kein soziologischer, würde er nicht diese Scheiterns-Indizien einer weiteren kritischen Reflexion unterziehen. Diese zeigt das Spannungsverhältnis von Forschendem Lernen, Benotung und bedingter freiwilliger Teilnahme auf, kommt jedoch zu dem Gesamtfazit, dass „Lehrforschungen eher ‚unter der Hand‘ durchzuführen“ (S. 112) vielversprechender sein kann als das geschilderte Projekt.

Der letzte Buchbeitrag, der zugleich den Teil III des Bandes bildet, stammt von Julia Hellmer und fasst die von der Körper-Stiftung geförderten Einzelprojekte nochmals zusammen. Nach einer tabellarischen Übersicht zu Projekttiteln und -inhalten sowie der Zuordnung zu den eingangs von Huber erläuterten Formen Forschenden Lernens unterzieht die Autorin die Einzelprojekte einer Analyse. Dazu nutzt sie zunächst die Phasen Forschenden Lernens im Anschluss an eine frühere Publikation von Huber und macht daran deutlich, dass die vorgestellten Projekte diese Phasen aufweisen, wobei auch Akzentuierungen auf einzelnen Phasen liegen können. Weiterhin analysiert sie die Produkte der Projekte und teilt diese in Entwürfe/Pläne/Plakate, Seminararbeiten, Abschlussarbeiten und wissenschaftliche Publikationen als schriftliche Formen sowie Präsentationen ein. Neben diesen Formaten ist bei den Ergebnissen von Interesse, welche Reichweite sie über den Hochschulkontext hin-

aus haben, indem sie beispielsweise innerhalb der Scientific Community vorgestellt werden oder Einfluss nehmen auf reale Prozesse (z. B. Schul- oder Stadtentwicklung). Hinsichtlich der Rollen der beteiligten Akteure ist auf Lernendenseite deren aktive Partizipation und Kooperation hervorzuheben, während die Lehrenden Lernsituationen aufbereiten sowie die Lernenden beraten und betreuen. Daneben üben sie aber auch Anteile der „klassischen“ Lehrendenrolle aus, indem sie als Experten/innen Informationen bereitstellen und letztlich die Bewertung vornehmen. Als Vorteile des Forschenden Lernens lassen sich insbesondere die Förderung extrafunktionaler Kompetenzen wie selbstständiges Arbeiten, Eigenverantwortlichkeit, Teamfähigkeit, Diskussions- und Reflexionsfähigkeit hervorheben. Doch auch hinsichtlich des Fachwissens zeigt Hellmer für das Forschende Lernen spezifische Potenziale auf: Es führe zu einer höheren Qualität des Erkenntnisgewinns und die Inhalte weisen einen stärkeren Praxis- und Realitätsbezug auf. Als Grenzen Forschenden Lernens werden organisatorische Aspekte wie der größere Vorbereitungsaufwand und die hochschulischen Rahmenbedingungen angeführt. Zum Gelingen Forschendes Lernen tragen ein klarer Rahmen, die Beratung und Begleitung der Studierenden sowie ein möglichst hoher Realitätsgrad bei – so kann bei der Zusammenschau der Projekte konstatiert werden.

Der hier vorgestellte Sammelband bietet einen beeindruckenden Einblick in die Praxis Forschenden Lernens in unterschiedlichen Formen, Ausprägungsgraden sowie institutionellen und disziplinären Kontexten. Die Vorstellung der Praxisbeispiele folgt einem einheitlichen Ductus, ohne in der Gliederung der einzelnen Kapitel redundand zu sein. Dargelegt werden die Lehrveranstaltungs-Konzeption, deren Umsetzung, Überlegungen zu den je spezifischen Aufgaben der Lehrenden und Lernenden, die Darstellung der Projektergebnisse sowie eine kritische Reflexion. Diese den Einzelpräsentationen immanente Grobstrukturierung macht die z.T. sehr unterschiedlichen Projekte untereinander vergleichbar. Aus dieser Beschreibung werden zwar nicht alle, jedoch die allermeisten Projekte hinreichend klar. Der Band überzeugt darüber hinaus dadurch, dass die Einzelprojekte nicht nur vorgestellt, sondern auch systematisiert und ausgewertet werden. Das Schlusskapitel bezieht sich offensichtlich auf eine Evaluation – es werden Interviewpassagen zitiert und ein Querschnitt aus Studierendenaussagen graphisch präsentiert. Darüber hätte die geneigte Leserin gerne noch mehr erfahren, um diese Aussagen adäquat einordnen zu können. Nichtsdestotrotz ist diese Zusammenschau der Einzelbeiträge ertragreich mit Blick auf die praktische Ausgestaltung forschenden Lernens. Aus dem Einleitungsteil ist ganz besonders der Beitrag des Herausgebers Ludwig Huber zu würdigen: Dieser Aufsatz ist eine kenntnisreiche Einführung in das Forschende Lernen im Allgemeinen und den Sammelband im Besonderen zugleich!

■ **Dr. Karin Reiber**, Professorin für Erziehungswissenschaft/Didaktik mit dem Schwerpunkt Pflegepädagogik/-didaktik, Hochschule Esslingen

University of Surrey manages world-class social science training centre

The Universities of Kent, Reading, Royal Holloway, and Surrey have come together to form the South East Doctoral Training Consortium (SEDTC).

The consortium, managed by Surrey, will fund cutting-edge doctoral research in the social sciences by world-class research students across the South East region. Fields include interdisciplinary research in Environment, Energy and Resilience as well as a comprehensive range of nine social science disciplines.

The advanced training element of the consortium's activities will also be linked to the Universities of Essex and Sussex. The first intake of research students holding studentships under the DTC system will be in autumn 2011.

Accreditation was a highly competitive process, with only 21 such consortia securing accreditation nationally. Professor Nigel Fielding, Associate Dean (Research) in the Faculty of Arts and Human Sciences, commented: "Economic and Social Research Council (ESRC) accreditation marks the excellence of doctoral supervision in the partner institutions and the innovative, high impact research our PhD students conduct."

The partners have forged a strong working relationship and are looking forward with great enthusiasm to playing a vigorous part in the national Postgraduate Framework that ESRC is creating."

ESRC is the UK's leading agency for research funding and training in economic and social sciences. The SE DTC will be part of a national network to be launched in October 2011 that will train a new generation of social scientists.

Doctoral studentship opportunities will be posted on the SE DTC website as soon as possible, please visit: <http://southeastdte.surrey.ac.uk/>

Media enquiries:

Peter La, Press Office at the University of Surrey, Tel: 01483 689191 or E-mail: p.la@surrey.ac.uk

Notes to Editors

About the University of Surrey

The University of Surrey is one of the UK's leading professional, scientific and technological universities with a world class research profile and a reputation for excellence in teaching and research. Ground-breaking research at the University is bringing direct benefit to all spheres of life - helping industry to maintain its competitive edge and creating improvements in the areas of health, medicine, space science, the environment, communications, defence and social policy. Programmes in science and technology have gained widespread recognition and it also boasts flourishing programmes in dance and music, social sciences, management and languages and law. In addition to the campus on 150 hectares just outside Guildford, Surrey, the University also owns and runs the Surrey Research Park, which provides facilities for 140 companies employing 2.700 staff.

The Sunday Times names Surrey as 'The University for Jobs' which underlines the university's growing reputation for providing high quality, relevant degrees.

Surrey is a member of the 1994 Group of 19 leading research-intensive universities. The Group was established in 1994 to promote excellence in university research and teaching. Each member undertakes diverse and high-quality research, while ensuring excellent levels of teaching and student experience.

Source: http://www.surrey.ac.uk/sociology/news/stories/45933_university_of_surrey_manages_worldclass_social_science_training_centre.htm, 25.03.2011

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Michael Craanen/Ludwig Huber (Hg.): Notwendige Verbindungen
Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung**

Bielefeld 2005, ISBN 3-937026-39-8, 149 Seiten, 19.90 Euro

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

Berliner Hochschulen erhalten 70 Millionen für Studienplatzausbau

Berlins Hochschulen erhalten noch im laufenden Jahr 62 Millionen Euro vorfristig für den von ihnen vorfinanzierten Ausbau von Studienplätzen.

Außerdem erhalten sie weitere acht Millionen, um den Studienplatzausbau zu beschleunigen und der Aussetzung der Wehrpflicht gerecht zu werden.

Dazu der Präsident der Freien Universität Berlin, Prof. Dr. Peter-André Alt, der auch Vorsitzender der Landeskongress der Rektoren und Präsidenten ist: „Diese Gelder machen es den Hochschulen möglich, den ursprünglich erst für 2012 geplanten Studienplatzausbau vorzuziehen.“

Damit können bereits im nächsten Semester bis zu 1.500 zusätzliche Studienanfängerplätze in Berlin entstehen.“

Allein aus Berlin wird mit 1.500 zusätzlichen Abiturienten gerechnet, die statt des Wehr- oder Zivildienstes sofort ein Studium aufnehmen wollen.

Bildungs- und Wissenschaftssenator Jürgen Zöllner wies darauf hin, dass noch vor einigen Monaten von der Aussetzung der Wehrpflicht im Jahr 2011 keine Rede gewesen sei. Nun sei man gezwungen gewesen, schnell zu handeln. Zöllner äußerte sich den Hochschulen gegenüber dankbar dafür, dass "sie sich so verantwortungsvoll und flexibel zeigen".

Hochschulen und Senatsverwaltung sind sich außerdem einig, dass die Ausbildungsoffensive des Masterplans „Wissen schafft Berlins Zukunft“ ab dem Jahr 2012 mit Geldern aus dem Hochschulpakt fortgesetzt werden soll.

Angesichts der anstehenden Aussetzung der Wehrpflicht in 2011 und dem Berliner Doppel-Abiturjahrgang 2012 stehen die Berliner Hochschulen vor großen Herausforderungen. Das gemeinsame Ziel von Hochschulen und Senat ist es, möglichst vielen Studienberechtigten - und darunter auch möglichst vielen Berliner Abiturienten - eine Studienmöglichkeit an einer der bundesweit begehrten Berliner Hochschulen zu eröffnen.

Wissenschaftssenator Zöllner: „Wir müssen den Interessen der Abiturientinnen und Abiturienten der doppelten Abitur-Jahrgänge gerecht werden und wir nehmen dabei natürlich den Wunsch vieler junger Berlinerinnen und Berliner, ein Studium in ihrer Heimatstadt aufzunehmen, besonders ernst.“

Aus diesem Grund haben die staatlichen Hochschulen in Berlin mit Geldern aus dem Hochschulpakt 2020 sowie aus dem Landesprogramm „Wissen schafft Berlins Zukunft“ schon von 2006 bis 2010 die Studienanfängerplätze von 19.000 auf 24.500 erhöht. Staatliche und private Hochschulen in Berlin bieten derzeit insgesamt 28.500 Studienanfängerplätze an. Präsident Alt: „Dies ist eine enorme Leistung der Hochschulen. Es zeigt: Wir kümmern uns um die Bildungschancen der jungen Generation.“

Bis zum Jahr 2012 werden dann 6.000 zusätzliche Studienplätze geschaffen sein, sodass die Gesamtzahl der Studienanfängerplätze bei 31.500 liegen wird.

Dabei hatte sich das Land Berlin im Hochschulpakt - aufgrund der bereits vorhanden überdurchschnittlich hohen Studienanfängerzahl - lediglich verpflichten müssen, bis 2015 pro Jahr 19.600 Studienanfängerplätze bereitzustellen.

Das Vorziehen der 62 Millionen Euro ist möglich, weil die Abrechnung des Hochschulpaktes I (2007-2010) nicht erst im Jahr 2012 sondern im Jahr 2011 beginnt. Das Land Berlin hatte gemeinsam mit anderen Bundesländern in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) auf diese Regelung hingewirkt. Senator Zöllner, der auch Vorsitzender der GWK ist: „Dies ist gerecht. Die Berliner Hochschulen sind in Vorleistung getreten und haben in den Jahren 2007 bis 2010 massiv Studienplätze ausgebaut. Ich freue mich, dass wir ihnen schon im Jahr 2011 ihre Ansprüche ausgleichen können.“

Quelle:
<http://idw-online.de/pages/de/news415228>,
28.03.2011

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2010

Ist eigene Grundlagenforschung
verzichtbar?

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Lohnt sich Grundlagenforschung für
„kleinere“ Länder überhaupt?

4 Antworten von:

Bernd Ebersold,
Geschäftsführer der
Jacobs Foundation

Dietmar Harhoff,
Vorsitzender der Expertenkommission
Forschung und Innovation (EFI) der
deutschen Bundesregierung

Wilhelm Krull,
Generalsekretär der
VolkswagenStiftung

Wolff-Dietrich Webler,
Leiter des Instituts für Wissenschafts-
und Bildungsforschung (IWBB)

Alexander Reiterer & Martin Wilfling
Entscheidungsfindung in der wirt-
schaftsnahen Forschungsförderung –
Konzepte und Kriterien für die
Auswahl von Förderansuchen

Forschung über Forschung

Einflussfaktoren auf
Bewilligungswahrscheinlichkeiten im
FWF-Entscheidungsverfahren

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2011

Beiträge zur familienfreundlichen
Hochschule

Managementgespräche

„Durch das Kinderbetreuungsangebot
können wir Professorinnen und
Professoren berufen, die sich sonst
nicht für uns entscheiden würden“
Interview mit Ulf Holst, Interims-
Kanzler der Christian-Albrecht-
Universität zu Kiel (CAU) Entwicklung,
Gestaltung und Verwaltung von
Hochschulen und
Wissenschaftseinrichtungen

Marita Ripke
Studieren mit Kind –
Hochschulen in der Verantwortung

Katrin Baranczyk
Durch betriebliche Kinderbetreuung
wissenschaftliches Fachpersonal ge-
winnen und halten

Alexander Dilger
Doppelberufungen an Hochschulen:
Probleme und Lösungsansätze

Wolfgang Foit
Zur Entwicklung eines akademischen
Leitungsrollenverständnisses:
Angebote der Personalentwicklung
im Kontext des Förderhandelns der
Deutschen Forschungsgemeinschaft
(DFG)

Heide Klug
Campus managen – Innovation im lau-
fenden Betrieb. Ein Erfahrungsbericht
aus dezentraler Sicht

Tagungsbericht

Professionalisierungsprozesse im
Hochschulmanagement – Empirische
Ergebnisse und Implikationen für die
Praxis. Deutsches Forschungsinstitut
für Öffentliche Verwaltung, Speyer,
08.09.2010

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2011

Kooperation zwischen Hochschulen
und Bundesagentur für Arbeit -
das Beispiel Nordrhein-Westfalen

Beratungsentwicklung/-politik

Svenja Schulze
Strukturen gestalten,
Zusammenarbeit verstärken:
Studienorientierung verbessern

Walburga Wolters
Hochschule Studienorientierung als
vorrangige Aufgabe der Hochschulen

Dokumentation:
Berufs- und Studienorientierung
RdErl. d. Ministeriums für Schule und
Weiterbildung des Landes NRW

Eva Reichmann
Kommentar: Zusammenarbeit
zwischen Hochschuleinrichtungen
und der Bundesagentur für Arbeit

*Michael Katzensteiner &
Franz Oberlehner*
Qualitätssicherung in den Psychologi-
schen Beratungsstellen für Studieren-
de Österreichs

*Julia Aghotor, Katja Hofmann, Frank-
Hagen Hoffmann, Michael Sperth &
Rainer M. Holm-Hadulla*
Onlineberatung für Studierende –
Unterschiede zwischen realer und
virtueller Beratung

Nachruf

Nachruf auf Dr. Peter A.W. Figge

Tagungsberichte

„Umgang mit Unsicherheit“
Bericht über die Herbsttagung der
GIBeT vom 01. bis 04. September
2010 in Hildesheim

„Europa voranbringen – auch in der
Studierendenberatung!“ Bericht über
die FEDORA/PSYCHE-Tagung in
Alicante/Spanien vom 17.-19.11.2010

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2010
Beiträge zur Entwicklung des akademischen Personals

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch mit Ricarda Mletzko, Leiterin des Dezernats 1, Organisations- und Personalentwicklung der Leibniz-Universität Hannover

Personal- und Organisationsforschung

Claudia Schmeink & Britta Juchem
Was Professor/innen wollen: Ergebnisse einer Interviewstudie zum Personalentwicklungsbedarf an der TU Darmstadt

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Martin Mehrtens
Personalentwicklungs-Programm der Universität Bremen
„Kooperationsprojekte mit der Wirtschaft erfolgreich managen“

Katharina Mallich, Sandra Steinböck & Karin Gutiérrez-Lobos
Die Zukunft des akademischen Personalmanagements - Professionalisierung von Berufungsverfahren hinsichtlich überfachlicher Qualifikationen

Jasmin Döhling-Wölm & Carolin Schöbel-Peinemann
Akademische Personalentwicklung als Strategie der Hochschulentwicklung

Enrique Grabl & Sigrid Mansky
Programm/Curriculum academic didactics (Hochschuldidaktisches Studienprogramm FH CAMPUS 02)

Sabine Zauchner
Master of Higher Education (MoHe) - Exzellente Hochschullehre

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2011
Qualitätssicherung in Lehre und Forschung

Qualitätsentwicklung/-politik

Rainer Künzel
Reform der externen Qualitätssicherung. Vom Kontrollansatz zur Innovationsförderung

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Sigrun Nickel
Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft: Karriereweg oder Sackgasse? Deutschland im internationalen Vergleich

Christian Schneijderberg & Nadine Merkator
Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung

Tamar Klein & Meike Olbrecht
Methoden-Triangulation zur Untersuchung von Gutachtergruppen? Peer Review in der DFG: Panelbegutachtung am Beispiel der Sonderforschungsbereiche



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

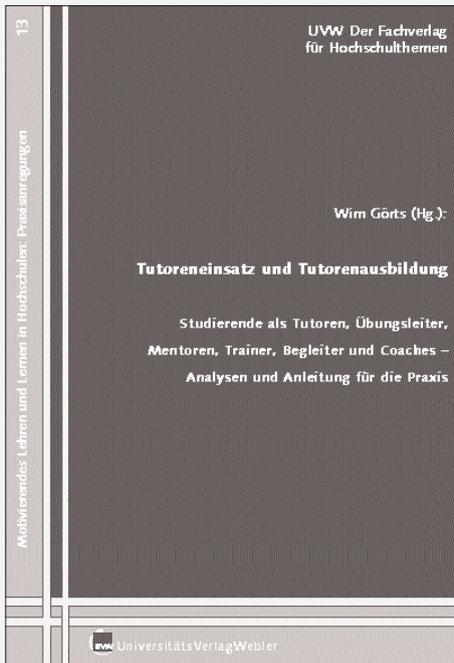
Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

**Wim Görts (Hg.): Tutoreinsatz und Tutorenausbildung
Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches –
Analysen und Anleitung für die Praxis**

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27.90 Euro

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen. Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht. Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen. Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen. Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

**Judith Ricken (Hg.):
lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen**

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

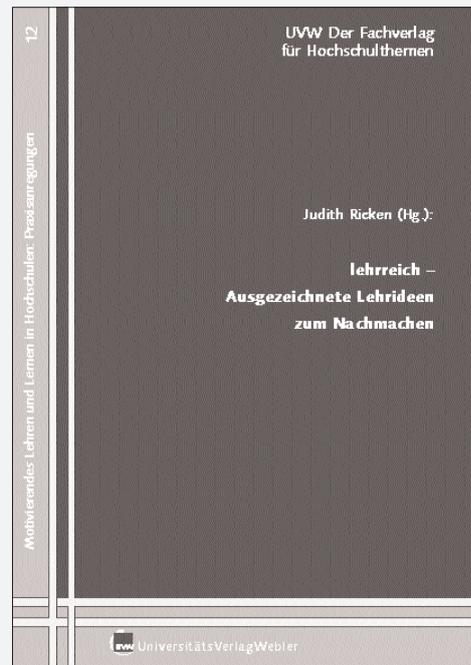
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011,
105 Seiten, 14.90 Euro

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