

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Analysen der Bologna-Wirklichkeit und konstruktive Auswege aus dem Dilemma

■ Umsetzung des Bologna-Prozesses.
Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability

■ Modularisierung gestufter Studiengänge.
Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung

■ Ein Studium für's Leben.
Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform
deutscher Hochschulen: eine Alternative

■ Europäische Jahrhundertreform der Promotion?

■ Studiennachfrage zwischen
verordneter Freiheit und wachsender Beliebigkeit

2 | 2007

Herausgeber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Herausgeber-Beirat

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

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

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

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

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

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

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

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

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

Jürgen Heß, Dr., Bonn

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

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

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

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

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

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

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

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

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und 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

Satz:

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

Übersetzung editorial: Jonathan Harrow

Druck:

Sirius Direktmarketing

Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 06. Juni 2007

Bezugspreis:

Jahresabonnement 80 Euro/156 SFR, Einzelpreis 13.50 Euro

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

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

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright:

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

33

Hochschulentwicklung/-politik

Renate Pletl & Götz Schindler
Umsetzung des Bologna-Prozesses.
Modularisierung, Kompetenzvermittlung,
Employability

34

Wolff-Dietrich Webler
Modularisierung gestufter Studiengänge.
Praktische Anleitung und Begründung
der Modulbildung

39

Sascha Spoun
Ein Studium für's Leben.
Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform
deutscher Hochschulen: eine Alternative

46

Max Reinhardt
Europäische Jahrhundertreform der Promotion?

54

Hochschulforschung

Michael Weegen
**Studiennachfrage zwischen
verordneter Freiheit und wachsender Beliebigkeit**

58

Tagungsbericht

**Tagungsbericht der Internationalen Tagung
Learning Communities – Der Cyberspace als
neuer Lern- und Wissensraum**
(*Jörg A. Wendorff*)

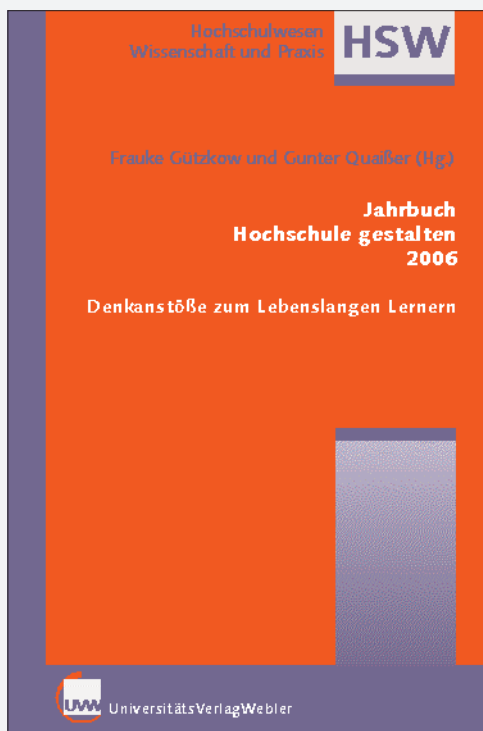
63

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte ZBS, P-OE
und HM

v

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



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

Die Beiträge in diesem Sammelband

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Das vorliegende Heft führt die Analysen der Bologna-Wirklichkeit aus Heft 1-2007 fort. Aber in den Beiträgen werden auch Lösungshinweise für die Probleme gegeben. In vielen Fachbereichen wird bereits intensiv an der Änderung der Studien- und Prüfungsordnungen gearbeitet, weil die einmal beschlossenen Regelungen (unter tatkräftiger Mithilfe übergeordneter Verwaltungsebenen) den Fachbereich zu erstickten drohen.

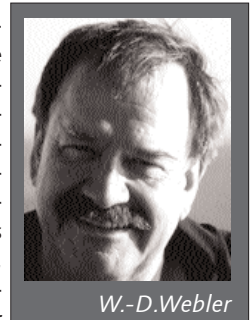
Renate Pletl und Götz Schindler referieren in ihrem Beitrag **Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability** die Ergebnisse einer Internet-Recherche und ihres Kontaktes mit den Akkreditierungsagenturen auf der Suche nach modellhaft die Bologna-Kriterien erfüllenden Modellstudiengängen. Das Ergebnis ist - wie befürchtet - ernüchternd negativ. Wie schon im Alltag zu beobachten, können die meisten Fachbereiche mit der Kompetenzorientierung wenig, mit der Modularisierung fast nichts anfangen. Aufklärung und Weiterbildung fehlen bzw. erreichen die Fachbereichsebene nicht, um deren Mitglieder in Stand zu setzen, die Entwicklungsaufgaben professionell zu lösen. Statt dessen entwickelt sich der Bologna-Prozess - immer von den berühmten Ausnahmen abgesehen - zu einer Geschichte der Pleiten, Pech und Pannen. Die Lehrgebiete stecken - z.T. weiträumig - ihre claims, ihre Interessengebiete ab. Die Verteidigung des Territoriums ist oft wichtiger als eine Vernunft geleitete Gestaltung des Studiengangs. Die Autoren stellen daraufhin Anforderungen an ein Modul heraus, um dessen Qualität zu heben und verlangen Änderungen der Rahmenbedingungen der Reform. **Seite 34**

Die BA-Studiengänge sind irgendwie modularisiert worden; aber welchen Stellenwert die Module als Studienstruktur nach dem Bologna-Konzept haben (sollten), wie sie sinnvoll gebildet werden können, welches zeitliche Format sie haben, welchen Sinn Modulprüfungen erfüllen sollen - das alles ist ausweislich ihrer Anträge, Rahmenvorgaben und Stellungnahmen den Fachbereichen, Hochschulverwaltungen, Ministerien und bei Gutachtern in Akkreditierungsverfahren allzu oft unklar. Auch in der reichlichen Bologna-Literatur fehlt es an konkreten Anleitungen. Auf Drängen der vorgenannten Autoren Renate Pletl und Götz Schindler, die die zugrunde liegende Broschüre kannten, füllt *Wolff-Dietrich Webler* diese Lücke in seinem Aufsatz **Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung**. Er zeigt das zugrunde liegende curriculare und bildungstheoretische Konzept, die Definition von Modulen und macht praktische Vorschläge dafür, wie Module gebildet werden sollten. Es handelt sich z.T. um einen Vorabruck aus der Broschüre „Modularisierung gestufter Studiengänge“, die in diesem Sommer erscheint.

Seite 39

In ihrem Reformprozess hat die Universität Lüneburg gründlicher als die meisten anderen Universitäten versucht, konstruktive Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess zu ziehen. *Sascha Spoun*, Präsident der Leuphana Universität Lüneburg, erläutert in seinem Aufsatz **Ein Studium fürs Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hoch-**

schulen: eine Alternative das Programm, mit dem die Universität ihre Studiengänge grundlegend und anders als in der üblichen Bologna-Reform neu konzipieren wird - ein bildungstheoretisch durchdachtes Konzept eines ungewöhnlichen BA-Studiums. Dieses Modell stellt abseits vom mainstream den Versuch dar, Ideen der Humboldtschen Universitätskonzeption in angemessener



W.-D. Webler

Form ins 21. Jahrhundert zu transformieren; dazu wird das oft überspezialisierte Bachelor-Studium mit einer zentralen Bildungsidee aufgewertet. Bewährte Konzepte werden neu zusammengespannt und mit Neuem kombiniert. Heraus kommt ein Konzept, das aussichtsreich erscheint und neugierig macht. Das Modell zeigt, wie produktiv die Bologna-Vorgaben umgesetzt werden können. Wer Neues probiert, kann nicht mit dem Beifall aller rechnen, sonst hätten es viele vorher getan. Es wird sich zeigen, ob alle Teile gleichermaßen die in sie gesetzten Erwartungen einlösen. Einen Versuch wert ist es allemal.

Seite 46

In seinem dicht belegten Artikel **Europäische Jahrhundertreform der Promotion?** arbeitet *Max Reinhardt* einen anderen Aspekt der Bologna-Reform auf: die Bedeutung und den Konflikt um die Promotion als Abschluss des Studiums (3. Zyklus) oder erste Phase als selbständiger Nachwuchswissenschaftler. Er verweist auf die unterschiedlichen Folgen der verschiedenen Fördermodelle für die Lebens- und Arbeitsbedingungen. Der Autor stellt als Eckpunkte des Kontinuums existierender Fördermodelle das englische (Forschungsstudent) und deutsche (Nachwuchsforscher) heraus und plädiert für Vielfalt, überprüft am Erfolg. Die 5. Bologna-Folgekonferenz, die im Mai 2007 in London stattfand, hat nun im gleichen Sinne entschieden.

Seite 54

Michael Weegen analysiert die **Studiennachfrage zwischen verordneter Freiheit und wachsender Beliebigkeit**. Er vergleicht die KMK-Prognosen von 2003 und von 2005 der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020 mit den mittlerweile verfügbaren quantitativen Entwicklungen. Er zeigt, dass die eher defensiven Maßnahmen zur Kanalisierung des erwarteten Studierenden-Hochs angesichts der realistisch zu erwartenden Talfahrt der Studierendenzahlen rechtzeitig in aktive Werbemaßnahmen umgewandelt werden müssten. Bei „dem bildungspolitischen Ziel der Beibehaltung einer stabilen Bildungsbeteiligung (wird man) in spätestens acht Jahren zur Notwendigkeit gelangen, wieder über Anreize und nicht über Gebühren die - sinkende - Nachfrage zu stimulieren“ (Weegen).

Seite 58

W.W.

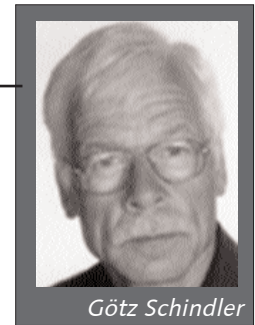
„Das Hochschulwesen“ ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschrift, in der die Autoren Punkte sammeln können.

Renate Pletl & Götz Schindler

Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability



Renate Pletl



Götz Schindler

Der Bologna-Prozess wurde 1990 von allen europäischen Ländern unterschrieben. Die Implementierung wird seither von hochschulpolitischen Einrichtungen begleitet und die Qualität in Form der Akkreditierung garantiert; 2010 sollen BA- und MA-Studiengänge europaweit an den Hochschulen eingeführt sein. In Deutschland wurde gerade in den letzten fünf Jahren ein Großteil aller modularisierten Studiengänge eingeführt. Gleichzeitig häufen sich von verschiedensten Seiten Klagen über die Verschulung und den damit einhergehenden hohen Organisationsaufwand und die zunehmende Prüfungsdichte, über den fehlenden Praxisbezug und das Studium Generale statt Kompetenzvermittlung bzw. die Betonung von Inhalten statt Kompetenzen.

Ausgangspunkt dieses Artikels ist also die Frage, inwieweit der Bologna-Prozess professionell umgesetzt wurde in Hinblick auf die Modularisierung, Kompetenzvermittlung und Employability sowie Internationalisierung.

1. Aktuelle Situation der Umsetzung von Bologna-Kriterien

Für eine repräsentative Grundlage wurden verschiedenste modularisierte BA- und Master-Studiengänge in kleinen und in Massenfächern an kleinen und großen Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland untersucht. Im Durchschnitt lässt sich folgendes Ergebnis feststellen:

- Die *strukturellen Vorgaben* von Bundes-, auf Landes- und schließlich auf Universitätsebene beinhalten zahlreiche Regelungen, die von Akkreditierungsagenturen nochmals ergänzt werden mit der Folge, dass sich vereinzelt die Vorgaben widersprechen. Insgesamt ist festzustellen, dass die vorgegebene formale Strukturierung der Studiengänge wenig Spielraum für neue Lehr-Lernformen und Kompetenzvermittlung lässt, die gerade in den BA-Studiengängen benötigt werden. In drei Bundesländern bspw. wird ganz strikt umfassende Präsenzpflicht in den Veranstaltungen angeordnet, so dass die im Bologna-Prozess eingeforderte Steigerung des Selbststudiums konterkariert wird. Da die üblichen Master-Studiengänge fachwissenschaftliche Vertiefungen anbieten, interdisziplinären Charakter haben oder sehr konkret berufsspezifisch ausbilden, wurden die fachwissenschaftlichen Inhalte des herkömmlichen Diplom- oder Magister-Studiums nun meist auf einen 6-semestrigen BA-Studiengang konzentriert. Schließlich gestaltet sich der Übergang zu Master-Studiengängen für viele BA-Absolvent/innen schwierig, denn für die Master-Studiengänge werden über einen bestimmten Notendurch-

In their article **Implementation of the Bologna Process: Modularization, Imparting Competence, Employability**, Renate Pletl and Götz Schindler report the results of an Internet search and contact with accreditation agencies designed to identify model study courses that fully live up to the Bologna criteria. As to be feared, the outcome is disappointingly negative. Everyday conditions already reveal that most faculties find it hard to cope with the competence orientation, and they scarcely know where to start with modularization. Clarification and further training are either nonexistent or fail to reach the necessary faculty levels on which they could empower staff to solve the developmental tasks professionally. Instead, the Bologna process—apart from the few famous exceptions—is turning into a story full of flops, bad luck, and breakdowns. The teaching fields are staking out—at times, on a very broad scale—their claims, their interest domains. Defending territory is often more important than a rationally guided design of study courses. The authors go on to work out the requirements a module has to meet to improve its quality, and they call for changes to the framing conditions of reform.

schnitt hinaus verstärkt Qualifikationen eingefordert, die die Studierenden neben dem BA-Studium erwerben müssten, aber aufgrund der hohen Veranstaltungs- und Prüfungsdichte nur im Einzelfall erwerben können.

- Die *Modularisierung* an sich verläuft äußerst different, hängt aber von den jeweiligen Vorgaben der Ministerien ab: so gibt es an bayerischen Universitäten noch nicht modularisierte BA-Studiengänge, während in NRW und Hessen die Länge und der Umfang eines Moduls vorgeschrieben sind. Soweit Technik- und Naturwissenschaften modularisiert sind, wurden hier vornehmlich Diplomstudiengänge umbenannt und in der alten Struktur weitergeführt. Entsprechend sind ehemalige Diplom-Studiengänge als ein-Fach-Bachelor modularisiert worden, Lehramts- und Magister-Studiengänge als zwei-Fach-Bachelor. Viele Module bestehen aus einzelnen Veranstaltungen, so dass das Ziel der Modularisierung unterlaufen wird. Schließlich wird der erhöhte Betreuungsaufwand in den modularisierten Studiengängen i.d.R. nicht aufgefangen: das Angebot von Mentoraten, Tutorien, Studienberatung etc. ist höchst vereinzelt.
- *Modulprüfungsleistungen* sind mehrheitlich die Summe der Modulteilprüfungen, d.h. jede Veranstaltung wird

einzel geprüft. Es wird also sehr selten überprüft, ob den Studierenden eine Verknüpfung der Inhalte der Lehrveranstaltungen eines Moduls gelungen ist. Entsprechend wird die Wertigkeit einer Prüfungsleistung in den Prüfungsordnungen nach den Lehrinhalten einer Veranstaltung angesetzt und nicht danach, inwieweit Studierende sich über die Lerninhalte Kompetenzen aneignen konnten. Zusätzlich wird v.a. in Fächern, die mehrere eigene und fremde Studiengänge bedienen müssen, dieselbe Veranstaltung oft in verschiedenen Modulen verschiedener Studiengänge angeboten, so dass sie für kompetenzbezogene Modulprüfungen nicht geeignet sind.

- *Credits* werden gerne mit der Qualität der Veranstaltung, nicht mit dem Workload der Studierenden gleichgesetzt. Die Creditvergabe in den Studiengängen scheint eher der Bedeutung bzw. Durchsetzungsfähigkeit der Hochschullehrer/innen innerhalb des Kollegiums oder dem Schema „pro Lehrveranstaltung drei credits“ geschuldet als inhaltlichen Kriterien und tatsächlichem Aufwand seitens der Studierenden. Daher finden sich viele Studiengänge, in denen für alle Veranstaltungen die gleiche Zahl an Credits angesetzt ist. Gleichzeitig wird – im Gegensatz zu der Vergabe von Credits an ausländischen Hochschulen – das Selbststudium oft zu gering angesetzt, so dass die obligatorische Zahl an Veranstaltungen und ihre Prüfungsleistungen und damit die Präsenzzeit der Studierenden auf Kosten der für das Eigenstudium zur Verfügung stehenden Zeit stark gestiegen sind.
- *Schlüsselkompetenzen* werden oft missverstanden bzw. fallen auch immer wieder unter die Sparmaßnahmen einer Hochschule, d.h. neben den üblichen EDV-, Sprach- und Rhetorik-Kursen werden Schlüsselkompetenzen gerne über frei wählbare Vorlesungen und Seminare anderer Fächer abgedeckt. Die große Unkenntnis über die Vermittlung von Kompetenzen findet sich in häufig identischen Beschreibungen von Modul Inhalten einerseits und Kompetenzen und Zielen andererseits wieder; so werden Modul Inhalte gerne mit „Überblick über ...“ und zu erlernende Kompetenzen mit „Kenntnisse über den Überblick über ...“ umschrieben. D.h. es gibt wenige konkrete Vorstellungen über die eigentlichen Inhalte und Methoden der „Kompetenzvermittlung“. D.h. auch, dass die Hochschullehrer/innen nur geringe Kenntnis über die Kompetenzen haben, die in ihren Fächern vermittelt werden können und die in den betreffenden Berufsfeldern gefordert werden. Ähnliche Unkenntnis herrscht bei den didaktischen Konzepten und Lehrmethoden und hat als Beschreibung oft nur: „Vorlesungen, Seminare, Übungen, Praktikum“.
- *Die Employability* kann demzufolge nicht auf eine Verortung berufspraktischer Kompetenzen im Studium hoffen. Zusätzlich werden aufgrund bundesweiter Regelungen zu Praxisanteilen in den BA-Studiengängen (ein Praktikum darf nicht in der Vorlesungszeit absolviert werden) auch an den Fachhochschulen die Praxissemester und ihr Kontext abgeschafft und damit eine der wesentlichen Unterscheidungen zum Universitätsstudium eingestellt. Der Praxisbezug über das Praktikum hinaus ist in den Modulen und Veranstaltungen an Universitäten, v.a. in den Geisteswissenschaften, selten gegeben. Eine inhalt-

liche Verknüpfung von Modulen und Praktikum findet sich hauptsächlich in den „praxisbezogenen“ Studiengängen wie Architektur, Bauingenieure etc. Damit bleibt auch die Frage, durch welche konkreten Kompetenzen sich Employability auszeichnet bzw. auszeichnen soll, i.d.R. unbeantwortet.

- *Internationalisierung und Mobilität* werden i.d.R. nur in den sprachwissenschaftlichen Studiengängen vorgesehen und eingeplant, in anderen Studiengängen sind sie häufig nicht vorgeschrieben, sondern werden lediglich empfohlen. Eine Kooperation mit anderen Hochschulen und die Möglichkeit eines Studienortwechsels im Verlauf eines Studiengangs werden von den Organisator/innen der Studiengänge nicht in Betracht gezogen. Aussagen über die inhaltliche Verknüpfung eines Studienanteils im Ausland sind kaum zu finden. Die Prüfungsordnungen und Modulstrukturen legen nahe, einen Studiengang jeweils an einer Hochschule zu durchlaufen.

Obwohl diese Bologna-Kriterien von den Gutachter/innen und Koordinator/innen der Akkreditierungsagenturen begutachtet und alle untersuchten Studiengänge akkreditiert sind, ist dennoch dieser Mängelkatalog festzustellen.

2. Ursachen der Fehlentwicklung

Diese Missstände haben eine ganze Reihe von Ursachen. Die *Hochschullehrer/innen* haben i.d.R. weder professionelle Kenntnisse noch Erfahrung in der Curriculumentwicklung und wurden über Ziele und Inhalte des Bologna-Prozesses kaum aktiv informiert und weitergebildet. Selbst Hochschullehrer/innen der Hochschulen, die an den BLK-Projekten beteiligt waren, haben zwar Informationen, aber keine Ausbildung erhalten.

Aber auch die *Begleiter/innen der Modularisierung* wie z.B. HRK-Beauftragte, Koordinator/innen und Gutachter/innen der Akkreditierungsagenturen sind allein darin ausgebildet, die gesetzlichen und strukturellen Vorgaben umzusetzen, es geht nicht um eine inhaltliche Begleitung oder gar eine hochschuldidaktische Unterweisung in und Überprüfung der erfolgten Modularisierung, d.h. Curriculumentwicklung, Vermittlung von Kompetenzen und Employability etc. *Best-practice-Modelle* können bei den BLK-Projekten und bei den vom Stifterverband 2003 geförderten Studiengängen eingesehen werden, weisen aber in etwa die gleichen Mängel in ihrer praktischen Umsetzung auf. Die Akkreditierungsagenturen halten keine Best-practice-Modelle vor, obwohl gerade sie den meisten Einblick in die modularisierten Studiengänge haben – ihr Anspruch ist es, dafür zu sorgen, dass die europäischen Standards eingehalten werden. Es gibt jede Menge, eigentlich viel zu viel *Literatur* zu den Rahmenvorgaben und Klärungen der Begriffe Credits, Modularisierung, Bologna-Prozess etc und ihre Verknüpfung. Das bleibt aber leider immer auf der Definitionsebene. Auf eine Beschreibung der Modularisierung wird zwar i.d.R. in Handbüchern eingegangen, aber auch hier wird der formale Weg der Modularisierung vorgegeben, also: was ist ein Modul, wie groß, welchen Zweck etc.

Sucht man *Leitfäden und inhaltliche Anleitungen* zur Modularisierung, Kompetenzvermittlung etc., findet man vereinzelt Aufsätze zur Notwendigkeit von hochschuldidakti-

scher Ausbildung der Hochschullehrer/innen. Da gibt es seit zwei Jahren vereinzelte Aufsätze, die sich v.a. auf die hochschuldidaktische Ausbildung an sich beziehen und die Forderungen des Bologna-Prozesses als Ziel setzen (Curricula entwickeln und Kompetenzen vermitteln – Webler 2002 u. 2004, Welbers 2004, Wildt/Encke/Blümcke 2003, Berufspraxis herstellen – Welbers 2003); eine erste umfassende praktische Anleitung zur Curriculumentwicklung und Kompetenzvermittlung in Verbindung mit der Modularisierung von Studiengängen erscheint demnächst (Webler, auszugsweise in diesem Heft).

Die Umstellungsphasen hin zu modularisierten Studiengängen stehen unter dem Einfluss *fehlender finanzieller und personeller Ressourcen*, d.h. die Fachbereiche waren gehalten, neue Studiengänge zu kreieren und zu implementieren, ohne für eine Übergangsphase existierender alter und neuer Studiengänge zusätzliches Personal bzw. zusätzliche finanzielle Unterstützung zu erhalten. Infolgedessen waren nicht nur die Bereitschaft, sondern auch die Möglichkeiten zur Weiterbildung für die Entwicklung modularisierter Studiengänge nur schwach ausgeprägt bzw. vorhanden. Insofern wurde alter Wein in neue Schläuche gegossen. Die bisher bekannten Veranstaltungen wurden in Module gefasst, und die Veranstaltungen müssen i.d.R. kompatibel für alle vorhandenen Studiengänge sein.

Die *fehlende Ausbildung der Hochschullehrer/innen* und die *fehlende inhaltliche Begleitung* sorgen dann dafür, dass die Veranstaltungen in den Modulen nicht in Beziehung gesetzt werden – nicht mehr als bisher –, dass die Module kaum aufeinander bezogen werden, dass die Veranstaltungen vorzugsweise einzeln abgeprüft werden statt sinnvolle Modulprüfungen durchzuführen; da Sinn und Zweck, aber auch die Vorgehensweise der Modularisierung unklar sind, sind Einzelveranstaltungen als Module nicht unüblich. Die Vermittlung von Kernkompetenzen beschränkt sich in erster Linie auf Fach- und Methodenkompetenzen, Präsentationsformen, EDV sowie Spracherwerb. Für die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen sowie allgemeine, überfachliche Methodenkompetenzen in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen bestehen kaum Vorstellungen und Ideen. Entsprechend ist auch die im Bologna-Prozess geforderte Employability meist auf das Absolvieren eines Praktikums, losgelöst vom Studium, konzentriert und unterscheidet sich dadurch nicht von dem, was landläufig als Praxisbezug bezeichnet wird.

Die Verbindung von Studieninhalten mit den geforderten Fähigkeiten verschiedenster *Berufsfelder* ist eher selten (Welbers 2003, Uni Karlsruhe), erfordert spezielle Kenntnisse und intensive Betreuung. Career Services und Praktikumsbüros sollen hier Abhilfe schaffen, doch auch sie können als zentrale Einrichtungen von Hochschulen diesen Anspruch nicht erfüllen. Stattdessen ist eine Begleitung in den Fachwissenschaften notwendig, die gleichzeitig über Kenntnisse und Kontakte zu den möglichen Berufsfeldern verfügt. Schließlich ist auch die *Internationalisierung* ein wesentliches Ziel der Studienreformen. Ein Aspekt ist die internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen, die über Akkreditierungen ermöglicht werden soll. Oft missverstanden wird das Ziel „Internationalisierung“, das nicht ausschließlich mit dem Erwerb einer Fremdsprache, einem Auslandsaufenthalt im Rahmen des Studiums oder mit einer erhöhten Zahl an

ausländischen Studierenden an der eigenen Hochschule zu erreichen ist. Im Zentrum steht vielmehr die Vorbereitung in- und ausländischer Studierender für einen zunehmend internationalen-globalen Arbeitsmarkt und die Sensibilisierung für die darin notwendigen interkulturellen Kommunikations- und Kooperationsformen (von Queis 2002, Webler 2002).

Aktuelle Ausschreibungen wie „Exzellenz in der Lehre“, „Integration von Internationalisierung in Studiengängen“ etc. sollen Best-practice-Modelle bzw. Teilaspekte an die Öffentlichkeit bringen. Hier könnten für die nächsten Akkreditierungsphasen zahlreiche Anregungen entstehen. Andererseits wird das Ende des Bologna-Prozess, der 2010 seinen politisch gewollten formalen Abschluss hat, so auch in der Hochschulpolitik verstanden; z.B. werden HRK-Beauftragte ab 2008 nicht mehr weiter eingesetzt bzw. ausgebildet. Gleichzeitig ist nur eine sehr langsame und verzögerte Ausbildung in der Hochschuldidaktik zur Curriculumentwicklung und Kompetenzvermittlung, Employability und Internationalisierung zu beobachten, die meist immer noch eine individuelle Entscheidung der Hochschullehrer/innen bleibt. So fehlt es auch in Zukunft an Verbesserungspotenzial.

- Die Ausbeute ist also gering. Vor allem vier Aspekte fehlen:
- a) die grundlegende Information (im Grunde Weiterbildung) der Hochschullehrer/innen über die Modularisierung, Creditvergabe, Kompetenzvermittlung, Praxisbezug, Employability und Internationalisierung und
 - b) die umfassende hochschuldidaktische Ausbildung der Hochschullehrer/innen zum Zweck der verbesserten Lehre, Curriculumentwicklung und Modularisierung. Hierzu gehört insbesondere
 - c) die Ausbildung zur Modularisierung, Herstellung von Employability etc.
 - d) die Ausbildung der Bologna-Beauftragten über die Rahmenvorgaben hinaus, damit auch sie die Curriculumentwicklung und Modularisierung inhaltlich und kompetenzbezogen begleiten können, sowie ihr Einsatz über das Jahr 2008 bzw. 2010 hinaus.

Die Erfahrungen zeigen deutlich, dass die BA-Studiengänge betreuungsintensiver sind (vgl. Rückert 2006, S. 24 ff.; Rott 2006, S. 42 ff.) und aufgrund der Ansprüche (Kompetenzvermittlung, Employability und Internationalisierung) gerade in den Massenfächern bei gleich bleibender Personalstärke nicht adäquat angeboten werden können.

Mit den Studiengebühren könnte zumindest der Mehraufwand aufgefangen werden. Eine Ausbildung der Hochschullehrer/innen bleibt dennoch eine dauerhafte und zentrale Anforderung.

Woran soll man sich also orientieren, um die Defizite in den vier Bereichen abzubauen? Ausgehend von der Frage „Was ist ein gutes Modul?“ haben wir im Folgenden Vorschläge formuliert, die dazu beitragen sollen, den Diskussionen an den Hochschulen über die Modularisierung Impulse zu verleihen. Dabei geht es um exemplarische, keinesfalls um erschöpfende Vorschläge.

„Was ist ein gutes Modul?“

1. Die **Funktion** des Moduls, die es im Studiengang (Grund- oder Hauptstudium) hat, und die **Ziele**, die mit ihm er-

reicht werden sollen, müssen klar beschrieben sein. Hinsichtlich ihrer Funktion im Studiengang lassen sich bei den Modulen, die nicht lediglich eine Lehrveranstaltung umfassen, verschiedene Typen identifizieren, z.B.

- *Basismodule* dienen häufig dem Erwerb von fachlichen und methodischen Schlüsselqualifikationen und werden meistens im Grundstudium angeboten.
- *Aufbaumodule* dienen meistens der Vertiefung und Schwerpunktsetzung im Hauptstudium und sind in der Regel aus Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen zusammengesetzt.
- Bei beiden Typen sind *fächerübergreifende* Module und Module mit Lehrveranstaltungen aus *einem Fach* zu finden.

Die hier getroffenen Festlegungen sind Voraussetzung für die Entscheidung über und die Begründung für die Lehrveranstaltungsarten im Modul.

2. Dabei sind die Ziele zu unterscheiden, die durch das Studium der **Elemente** (Lehrveranstaltungen, Praktika, Projekte etc.) des Moduls, und die Ziele, die durch das **Modul insgesamt** erreicht werden sollen. Das heißt, es müssen Angaben darüber gemacht werden, welchen **„Mehrwert“** das Studium des Moduls gegenüber dem Studium der einzelnen Modul-Elemente bringt und welcher „Sinnzusammenhang“ (Webler 2007, S. 35) zwischen den Modul-Elementen besteht. Letztlich geht es um die Begründung dafür, warum das Modul gerade aus den gewählten und nicht aus anderen Elementen zusammengesetzt ist, inwieweit sie einen Bezug zueinander haben und was Studierende davon haben, wenn sie die Elemente im Rahmen eines Moduls studieren (und nicht als isoliertes Element, also als Einzel-Lehrveranstaltung).
3. Dabei muss auf **hohe Flexibilität** geachtet werden, um zu verhindern, dass sich der Fachbereich und die einzelnen Lehrenden in ihrem Handeln in unvertretbarem Umfang festlegen und dadurch eine Anpassung an die unterschiedlichen Neigungen und Lernbedürfnisse der Studierenden erschweren. Infolgedessen sollte es weiterhin Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereiche des Studiums geben, denen Module zugerechnet werden.
4. Deshalb ist auf der Beschreibungsebene von Modulen nicht von **Themengebieten** auszugehen. Das würde zu Unflexibilität führen und die Möglichkeiten einer Anpassung an sich wandelnde Inhalte verbauen. Stattdessen muss von **Kompetenzen** ausgegangen werden, die in den Modulen erworben werden sollen. Die Themengebiete sind sozusagen das Medium, mit dessen Hilfe die Kompetenzen exemplarisch erworben werden.
5. Bei den Maßnahmen zur **Internationalität** und zum **Praxisbezug** handelt es sich bisher größtenteils um freiwillige oder verpflichtende Auslandsaufenthalte bzw. Praktika. Sie sind vielfach allenfalls *zeitlich* in die Studiengänge integriert. Andere Maßnahmen (z.B. Lehrangebot und Abfassen der Bachelor-Arbeit in einer anderen Sprache) sind weniger häufig vertreten. Die Maßnahmen zur Internationalität und zum Praxisbezug müssen als Elemente von Modulen aufgefasst werden und ihr Beitrag zur Erreichung der Ziele des jeweiligen Moduls muss deutlich gemacht werden.
6. Die Studierenden müssen darüber informiert werden, welche **Arbeitsformen** - z.B. besonders hoher Umfang an Eigenstudium, Projekt etc. - mit welcher Begründung im

Mittelpunkt des Moduls stehen und an welchen aus anderen Modulen bereits bekannten bzw. eingeübten Arbeitsformen sie anknüpfen.

7. In einem modularisierten Studiengang dürfen die Module nicht unverbunden nebeneinander stehen. Für jedes Modul des Studienganges ist anzugeben, welchen **Bezug zu anderen Modulen im Studiengang** es hat, z.B. welche inhaltlichen Anknüpfungspunkte und Überschneidungen es zwischen den Modulen gibt, welche Voraussetzungen (bspw. Methodenkenntnisse) im Modul als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium der anderen Module erworben werden, welches Modul/welche Module der Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse, Kompetenzen etc. dienen.
8. Zur Frage der **Prüfungsinhalte**: Die studienbegleitenden Prüfungen dürfen sich nicht wie bisher ausschließlich auf die einzelnen Lehrveranstaltungen beziehen, aus denen die Module bestehen. Es muss auch geprüft werden, ob eine Verknüpfung der Inhalte der Modul-Elemente gelungen ist. Das wird bisher unter anderem deshalb nicht für nötig gehalten, weil man bei der Abfolge der Module im Studienverlauf darauf achtet, dass bspw. zunächst ein Modul studiert werden muss, in dem Wissen erworben wird und erst danach Module, in denen mit dem Wissen „umgegangen“ (angewendet oder vertieft) wird.
9. Die **Gewichtung der Prüfungsleistungen** der einzelnen Modul-Elemente zur Gesamtbewertung der Leistungen in den Modulen darf nicht länger im Belieben der Fakultäten stehen. Es müssen fakultätsübergreifende Gewichtungskriterien entwickelt werden, um zu erreichen, dass Prüfungsleistungen für ein bestimmtes Modul-Element, die in einem Modul erbracht werden, genauso (und nicht höher oder geringer) gewichtet werden, wenn sie für das gleiche Modul in einem anderen Studiengang erbracht werden.
10. Bei der Aufgabe, **Kriterien** für die Abgrenzung und Beschreibung der Module zu formulieren und die **Modularisierung** der Studiengänge **durchzuführen**, dürfen die Fachvertreter/innen nicht allein gelassen werden. Für beide Aufgaben sollten in den Hochschulen mit den Fachvertretern gemeinsame Grundsätze erarbeitet werden, und es sollten einschlägige Weiterbildungsangebote gemacht werden.

3. Notwendige Änderungen der Rahmenbedingungen

1. Die Fakultäten nutzen in den BA-Studiengängen weithin die **Lehrveranstaltungen**, die auch schon in den Diplom- und Magister-Studiengängen angeboten wurden bzw. noch in den Diplom-Studiengängen angeboten werden – und dies wird sich so bald nicht ändern. Außerdem wird den Fächern, die dafür Angebote machen, häufig freigestellt, was sie anbieten. Hauptkriterium für die Entscheidung über den Beitrag zu den BA-Studiengängen ist folglich nicht selten die aktuelle Situation im Fach (individuelle Lehrbelastung, „Interesse“ etc.). Voraussetzung dafür, dass die Entscheidung im Hinblick auf den neuen Studiengang getroffen wird, ist die Weiterbildung der Hochschullehrer/innen in den Bereichen Modularisierung etc.
2. Die Lehrenden werden sich auf eine Zunahme der Nachfrage nach **Studienfachberatung** einstellen müssen.

Damit wird auch eine Verschiebung der Beratungsinhalte verbunden sein. Der Betreuungsaufwand ergibt sich vor allem aus der Tatsache, dass die neuen Studiengänge keine einheitliche Struktur aufweisen und unterschiedliche Auffassungen von Modularisierung verfolgt werden. Bisher handelt es sich in der Regel um einen einmaligen Kontakt zwischen Studierenden und den Lehrenden, die eine Studienfachberatung durchführen. Im Mittelpunkt werden jedoch zunehmend mehrmalige Kontakte mit der Studienfachberatung stehen, deren Inhalt nicht lediglich die Orientierung/Information, sondern Beratung oder Betreuung sein wird.

Literaturverzeichnis

- Rott, G. (2006): Bologna-Prozess und Studienberatung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Jg. 1/Heft 2, S. 42-47.
- Rückert, H.-W. (2006): Welche Beratung braucht der Bachelor? In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Jg. 1/Heft 1, S. 24-27.
- von Queis, D. (2002): Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz im Hochschulbereich. In: Das Hochschulwesen. Jg. 50/Heft 1, S. 27-31.

- Weblers, W.-D. (2002): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: Das Hochschulwesen. Jg. 50/Heft 6, S. 216-223.
- Weblers, W.-D. (2004): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. In: Das Hochschulwesen. Jg. 52/Heft 2, S. 66-74.
- Weblers, W.D. (2007): Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und theoretische Begründung der Modulbildung. In: Das Hochschulwesen. Jg. 55/Heft 2, S. 39-45.
- Weblers, W.-D. (2007) (im Druck): Handbuch der Modularisierung und Stufung in Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld.
- Welbers, U. (2004): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (2004): Neues Handbuch Hochschullehre, Bonn, S. 1-36.
- Welbers, U. (2003): Das KUBUS-Programm, in Welbers, U. (2003): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung, Düsseldorf, S. 178-207.
- Wildt, J./Encke, B./Blümcke, K. (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik, Bielefeld, S. 139-234.

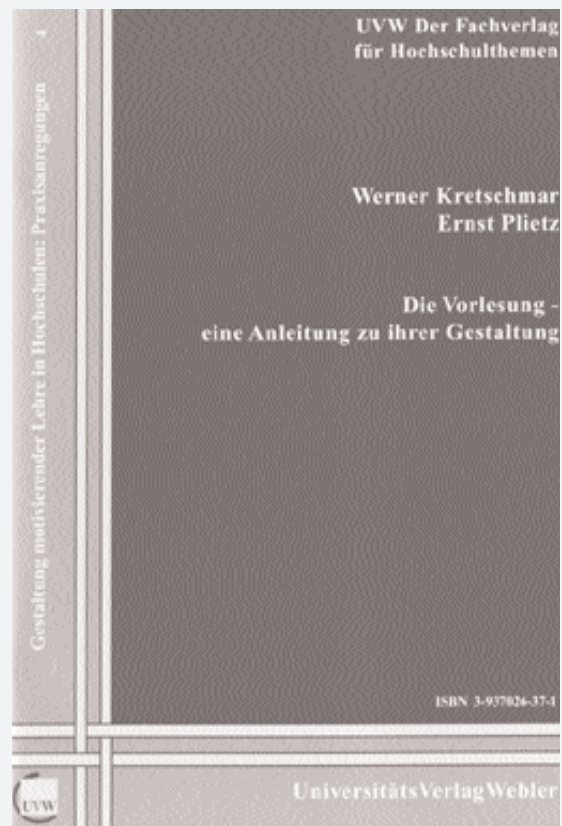
- Dr. Renate Pletl, Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften, Universität Kassel, E-Mail: pletl@uni-kassel.de
- Dr. Götz Schindler, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, E-Mail: schindler@ihf.bayern.de

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

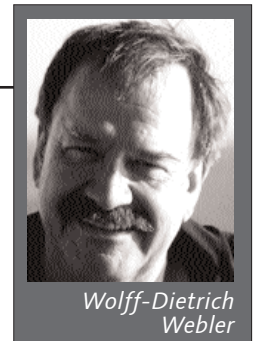
Vorlesungen sind seit jeher hochschultypische Lehrform. Daran wird sich schon wegen der hohen Studierendenzahlen nichts ändern, obwohl die Vorlesung häufig zu hohe Anforderungen an die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Hörer stellt. Es bedarf einer durchdachten Planung und Darbietung des Lehrstoffes, wenn der von den Lehrenden angestrebte Orientierungs- und Lerneffekt zumindest bei der Mehrzahl ihrer Studierenden erzielt werden soll. Die vorliegende Schrift geht auf die mit Vorlesungen verfolgten Absichten ein sowie darauf, wie die Zuwendung der Lernenden zum Lehrinhalt (besser) erreicht werden kann. Es folgen Hinweise, wie die Lehrenden die Faßlichkeit des zu Vermittelnden verbessern können und wie das Behalten des Gehörten gefördert werden kann. Schließlich wird auf personale Momente für Vorlesungserfolg und auf die Struktur von Vorlesungen eingegangen. Didaktisch und psychologisch begründete Empfehlungen wie in dieser Schrift können den jüngeren Lehrenden bei der Planung und Ausführung ihrer Lehrvorhaben helfen. Auch erfahrene Dozenten werden Anregungen finden. Die Autoren sind erfahrene Hochschulpädagogen, die sich über lange Jahre intensiv mit Lehre und Lernen und insbesondere mit Vorlesungen auseinander gesetzt und viele Generationen von Lehrenden ausgebildet haben.

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

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



Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung

Wie werden Module abgegrenzt und entwickelt? Was ist ihr Mehrwert gegenüber der Summe der sie bildenden Lehrveranstaltungen? Über die Definition dessen, was Module sein sollen, geht die Literatur kaum hinaus. Es fehlt an praktischen Anleitungen. Sehr viele existierende Module weisen daher nicht die im Bologna-Konzept geforderten Eigenschaften auf. Nachfolgend wird begründet und angeleitet, wie Module gebildet werden können und warum viele inzwischen vorliegende bürokratische Vorschriften, wie Module auszusehen hätten, dringend änderungsbedürftig sind.

1. Entwicklung von Modulen - ein noch zu lösendes Problem

1.1 Entstehungszusammenhang: Internationale Mobilität der Studierenden

Die Modularisierung von Studiengängen ist nicht genuiner Bestandteil des Bologna-Konzepts, aber (nicht allein, jedoch auch) Folge des dortigen zentralen Zieles der Förderung der internationalen Mobilität. Studierende sollen bei ihrem Auslandsstudium möglichst eine in sich geschlossene Studienleistung erleben und mitnehmen können. Die in Deutschland eingeleiteten Studienstrukturereformen folgen nicht nur den mit der Bologna-Declaration eingeleiteten Reformen, um die europäischen Hochschulsysteme näher zusammen zu führen. Sie haben erklärtermaßen auch weltweit die Absicht, mehr ausländische Studierende nach Deutschland zu ziehen. Ein solcher Aufenthalt umfasst - wenn es sich nicht um ein Studium insgesamt in Deutschland handelt - meist 1-2 Semester. Um im Herkunftsland besser nachweisen zu können, was in dieser Zeit studiert wurde, bietet sich eine Einteilung des Studiums in eine Struktur von Modulen an, eine Organisationseinheit oberhalb einzelner Lehrveranstaltungen, mit denen eine inhaltlich leichter nachvollziehbare Beschäftigung mit Themen dokumentiert werden kann. Zur Mobilität bzw. dem Nachweis der gezeigten Studienleistungen gehört dann auch eine Angabe des Arbeitsvolumens, das von den Studierenden erbracht wurde - ausgedrückt in Credit Points -, und eine studienbegleitende Prüfung, die auf die in der Herkunftshochschule verlangten Prüfungsleistungen anrechenbar ist. Die in Deutschland verbreitete Blockprüfung am Ende des Grund- und des Hauptstudiums war für derartige Anrechnungen ungeeignet. Also sind Module auch diejenigen Einheiten, die durch Credit Points in ihrer Arbeitsleistung

The BA study courses have been modularized in some way or other; but which status the modules possess (or should possess) as a study course structure based on the Bologna concept, how they could be assembled meaningfully, what temporal form they should take, what is the sense that module examinations should comply with—these aspects are evidently all too often a mystery when one looks at the applications, framing guidelines, and statements of the faculties, university administrations, and ministries as well the expertises in accreditation procedures. The extensive Bologna literature also fails to give concrete guidelines. *Wolff-Dietrich Webler* responds to these deficits in his article **Modularization of Graded Study Courses: Practical Guide to and Theoretical Foundations of Module Formation**. He reveals the underlying curricular and educational theory concept, provides a definition of modules, and gives practical recommendations on how modules should be formed. This article is, in part, a preprint of the brochure *Modularisierung gestufter Studiengänge* to be published this summer.

bewertet und durch studienbegleitende Prüfungen abgeschlossen werden. Die mit der Einführung dieser Prüfungsstruktur verbundenen didaktischen und motivationalen Folgen sind erheblich, können aber an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden. Traditionell wurde in Deutschland für die komplexen und anspruchsvollen Lernprozesse in großen Zeiteinheiten eines ganzen Studiums mit seinem Gesamtzusammenhang (und seinen die gesamte Studiensozialisation bilanzierenden Blockprüfungen am Studienende) gedacht. Das war bildungstheoretisch ein viel sinnvollerer Entwurf für lange verdeckt laufende Bildungsprozesse als kurzatmige Semesterprüfungen, deren z.T. früh im Studium liegende Ergebnisse schon in die Abschlussnoten des Studiums eingehen. (Zwar ist die Kritik an Blockprüfungen als zu belastend bekannt - was aber an falschen Prüfungen und falschen Lernstrategien liegt; darauf kann aber nicht näher eingegangen werden. Das hier eingeführte Argument jedenfalls wurde bisher wenig beachtet.)

Die Modularisierung geht von sehr kurzen Sinneinheiten aus, deren Ergebnis gemessen und in Modulprüfungen dokumentiert wird. Die Kurzatmigkeit dieser Prüfungen könnte durch einleuchtende und nachhaltig das weitere Verständnis prägende Sinneinheiten wenigstens tendenziell geheilt werden - wenn es sie ausreichend gäbe. Zwar haben

die einzelnen Lehrveranstaltungen im Regelfall einen in sich geschlossenen Aufbau und thematischen Zusammenhang, aber deutsche Fachbereiche sind offensichtlich nicht gewohnt, in solchen, im Normalfall mehrere Lehrveranstaltungen umfassenden größeren Einheiten zu denken. Anders sind Beschlüsse mehrerer Fachbereiche nicht zu erklären, die jede 90-minütige Lehrveranstaltung zu einem Modul erklärt haben (s.u.). Auf die begrenzte Bereitschaft vieler Lehrender, die eigenen Lehrveranstaltungen im Modulzusammenhang zu überdenken oder sogar neu zu entwickeln, wird hier nicht eingegangen.

Was ist also in diesem Zusammenhang ein Modul? Welche Anforderungen soll es erfüllen? Wie werden Module aufeinander bezogen, also zu Subsystemen in Studiengängen aufgebaut? Wie können sie für Lehrende und Studierende verträglich (bewältigbar, abwechslungsreich usw.) gestaltet werden? Wie groß sollen Module sein (als Lerneinheit, zeitlich, organisatorisch, inhaltlich gut kombinierbar)? Wie können sie für die Berücksichtigung des wissenschaftlichen Fortschritts, aber auch für personellen Wechsel im Lehrkörper so flexibel gestaltet werden, dass sie leicht an solche Veränderungen angepasst werden können, ohne dass jedes Mal bei Neuberufungen oder Stellenstreichungen die Studien- und Prüfungsordnung umgeschrieben werden muss? Und wie ist das Ganze mit der geforderten (und erforderlichen) Kompetenzorientierung in Einklang zu bringen? Wenn schon studienbegleitende (Modul-)Prüfungen - wie können die übergreifenden Sinnzusammenhänge integrativ geprüft werden, statt weiterhin isolierte Veranstaltungsprüfungen zu addieren? Wie können Module kompetenzorientiert geprüft werden (also Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen), statt traditionell nur Wissen abzufragen? Wie kann verhindert werden, dass die Hochschullehrer (oder ihre Mitarbeiter) in Korrekturlasten ertrinken?

Nicht alle diese Fragen können im vorliegenden Aufsatz beantwortet werden. Die einschlägige Literatur gibt zur Frage der konkreten, schrittweisen Entwicklung von Modulen wenig her. Soweit Praxisbeispiele überhaupt öffentlich bekannt geworden sind, gibt es bisher keine empfehlenswerten Modelle darunter. Daher ist das Handbuch geschrieben worden, aus dem hier einige Passagen im Vorabdruck publiziert werden.

1.2 Hauptgefahr: Falsche Vergleichbarkeitsebenen

Im internationalen Austausch besteht die Gefahr, dass die entsendende Hochschule ein sehr festgefügtes Curriculum hat und nun im Curriculum der aufnehmenden Hochschule genau das Pendant zur eigenen Veranstaltungen sucht. Es wird häufig sogar Kontakt untereinander aufgenommen, um möglichst übereinstimmende Studienbedingungen zu gewährleisten, damit - so wird begründet - die Studierenden kein Semester verlieren. Würde sich dies durchsetzen, wäre der Gewinn eines Auslandsstudiums entscheidend reduziert. Die Studierenden würden sich nicht neu orientieren, keine neuen Studienanforderungen bewältigen müssen, sondern hätten nur den Lernort gewechselt bei (möglichst) gleichbleibenden Bedingungen. Damit würde der Sinn dieses Wechsels preisgegeben. Wesentliche Ziele und (Bildungs-)Effekte des Auslandsstudiums liegen im intensiven Erwerb interkultureller Kompetenz, indem eigene Selbstverständlichkeiten plötzlich nicht mehr gelten, ande-

re Wertesysteme und Verhaltenserwartungen kennen gelernt werden, an der ausländischen Hochschule eine andere Kultur, andere Denkweisen und Gewohnheiten herrschen, Lehr- und Lernformen abweichen usw. Die Auseinandersetzung mit diesen „Provokateuren“ des Denkens ist für das Studienergebnis wesentlich wichtiger als die buchhalterisch genaue Einhaltung des Stoffkanons. Wenn Bologna-Studierende nach wie vor erhebliche Anerkennungsprobleme ihrer Auslandssemester (Module im Ausland) haben, zeigt das, wie wenig vom Kompetenzkonzept der Module verstanden worden ist.

2. Was sind Module? Was ist eine Modularisierung von Studiengängen?

Zwar ist der Modulbegriff in aller Munde, trotzdem wird damit offensichtlich sehr Verschiedenes assoziiert. Gleich scheint die Vorstellung zu sein, es handle sich um etwas in sich abgeschlossenes, das eine eigene Leistung/einen eigenen Beitrag entwickelt und ausgewechselt werden kann, ohne seine Umgebung ändern zu müssen. In anderen Bereichen, z.B. der Technik, werden im Apparatebau als Module in sich geschlossene Bauteile verstanden, die bestimmte Funktionen übernehmen. Sie können getrennt vom übrigen Gerät ausgetauscht und z.B. alternativ mit unterschiedlicher Leistung versehen werden. Im HiFi-Bereich der Unterhaltungselektronik oder im Autobau sind sie auch dem nicht-technischen Publikum vertraut. Für den Hochschulbereich sollte zunächst die Definition der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) zugrunde gelegt werden. Modularisierung soll lt. KMK v. 15.09.2000 „die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten“ bedeuten. Knapp gefasst, stellen Module große Sinneinheiten oberhalb bisheriger Lehrveranstaltungen dar, die (in der Realität mit durchaus abgestuftem Anspruch vorfindbar) solche Lehrveranstaltungen zu einer größeren Veranstaltung verschmelzen oder wenigstens organisatorisch koordinieren oder doch nur deklaratorisch („gehören zusammen“) aufeinander beziehen. In der Wirklichkeit finden sich auch mehr und mehr bisherige Lehrveranstaltungen, die einfach durch Schilderwechsel zu neuen Modulen erklärt werden. Das scheint zwar auf den ersten Blick bequem, erfüllt aber den Studienreformanspruch einer besseren Transparenz, Orientierung und Verrechenbarkeit bei Hochschulwechsel in keiner Weise. Auch ahnen viele Lehrende noch nicht, welche neuen Prüfungs-, insbesondere Korrekturlasten sie sich selbst bescheren, wenn sie Module kleingliedrig definieren. Die Modularisierung ganzer Studiengänge bedeutet also die Strukturierung des Studiums in solche in sich abgeschlossenen Einheiten als eine neue Zwischenebene oberhalb bisheriger einzelner Lehrveranstaltungen und unterhalb der beiden Blöcke „Grundstudium“ und „Hauptstudium“. Die Einzelaspekte der KMK-Definition „thematisch abgerundet“, „zeitlich abgerundet“, „in sich abgeschlossen“, die Zuordnung von (wievielen?) Leistungspunkten und „abprüfbare Einheiten“ werden nachfolgend geklärt. In der reichlich entstehenden Literatur zum Thema wird z.B. von Bohn u.a. im Zusammenhang mit der BLK bei Auswertung bisheriger Erfahrungen und existierender Muster

formuliert: „Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammen setzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein.“ Dieser eng an die KMK angelehnte Definitionsversuch leidet allerdings erneut daran, völlig stoffzentriert (input) zu formulieren, ohne die „outcome-Orientierung“ des Bologna-Konzepts zu erfüllen. („Was können die Studierenden am Ende dieses Moduls?“) Es verfehlt damit schon in der Planung die Frage, welche Kompetenzen mit diesem Modul erworben werden sollen. (Zur Frage, was Kompetenzen tatsächlich sind, wie sie für den jeweiligen Studiengang bestimmt werden und wie die Veranstaltungen und einzelnen Lernsituationen aussehen, in denen sie erworben werden können, vgl. Webler 2007.) Die in Fachbereichen gängigen Vorstellungen dazu sind häufig falsch, zumindest hochgradig unvollständig. (Das hat der Verfasser als Gutachter in Akkreditierungsverfahren sowie in vielen Weiterbildungsseminaren mit Lehrenden aus zahlreichen Fachbereichen an Universitäten und Fachhochschulen erfahren.)

Das Hauptproblem wird also sein, Kriterien zu formulieren, nach denen Module abgegrenzt und beschrieben werden können, die „thematisch abgerundet“, „zeitlich abgerundet“ und „in sich abgeschlossen“ sind. Wie bei allen Festlegungen muss dabei vor allem auf hohe Flexibilität geachtet werden, wenn der Fachbereich und die einzelnen Lehrenden sich in ihrem Handeln nicht unerträglich festlegen und eine Anpassung an die unterschiedlichen Neigungen und Lernbedürfnisse der Studierenden sehr erschwert werden sollen. Von daher sollten - als ein nicht unwichtiger Punkt - weiterhin Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereiche des Studiums bestehen, denen Module zugerechnet werden.

Da die Lehrenden gewohnt sind, in Themengruppen und Inhalten zu denken, läge es zunächst nahe, als Beschreibungsebene von Modulen Themengebiete, ja enge Inhaltsangaben zu Modulen zusammenzufassen und in Studienordnungen fest zu schreiben. Das ist vielfach auch geschehen - wird z.T. in übergreifenden Ordnungen sogar empfohlen oder gar verlangt. Dann sind dringende Änderungen notwendig. Andernfalls wäre das eine fatale Sackgasse, weil

1. der Studiengang unflexibel in der Anpassungsfähigkeit an sich wandelnde Inhalte würde (zu denken wäre z.B. an die rasante Änderung des Steuerrechts oder den Umbau des Sozialstaates, nicht nur an Informatik in ihrer Entwicklungsdynamik usw.),
2. bei personellen Wechseln im Lehrkörper bestimmte Inhalte nicht ohne größeren Vorbereitungsaufwand gelehrt werden könnten,
3. die Lehrenden die inhaltlich festgeschriebenen Veranstaltungen bald wegen ihrer Gleichförmigkeit hassen; jede Herausforderung zu geistiger Tätigkeit würde erstickt - Langeweile und Desinteresse breiteten sich aus.

Statt dessen müssen - wie immer wieder empfohlen - die Module in zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden, „die bisher beispielhaft an den und den Themen und Inhalten erworben bzw. vermittelt worden sind“. (So

könnte es in Studienordnungen und Akkreditierungsanträgen künftig dann heißen.)

3. Konzeption und Beschreibung von Modulen in konsekutiven Studiengängen

Um die weitreichenden Ziele des Modulkonzepts realisieren zu können, ist es notwendig, das Studium in weiten Bereichen neu zu konzipieren und nachvollziehbar zu beschreiben. Es ist evident, dass die Hochschullehre bisher zumeist nur einen Teil der oben genannten Anforderungen abdeckt, daher ist es in aller Regel unangebracht, Module durch einfache Zusammenfassung bestehender Lehrveranstaltungen zu konzipieren.

Bezogen auf die individuelle Verantwortungsübernahme der Studierenden für ihre Ausbildungsbiographie, aber auch im Hinblick auf die Erwartungssicherheit für die Abnehmer stellen sich erhöhte Anforderungen an die Transparenz der Studienziele und -inhalte. Module müssen daher so konzipiert und formuliert werden, dass es Studierenden möglich ist, den Stellenwert der Module bezogen auf ihr eigenes Ausbildungsziel zu erkennen und rationale Studienentscheidungen insbesondere im profildbildenden Bereich zu treffen. Um dies zu gewährleisten, hat die Arbeitsgruppe der Universität Bielefeld empfohlen, sich bei der Formulierung am Strukturierungsvorschlag (s.u.) zu orientieren und darüber hinaus Studierende an der Konzeption von Modulen zu beteiligen sowie in der Erprobungsphase regelmäßige Evaluationen durch Studierende einzuplanen. Ob Module verständlich beschrieben sind und ob ihr Stellenwert im Studium deutlich wird, kann nur im Austausch mit Studierenden in Erfahrung gebracht werden.

Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, die flexible Nutzung von Modulen für verschiedene Studiengänge und verschiedene Phasen der Aus- und Weiterbildung mit einer lernergerechten curricularen Abfolge innerhalb und zwischen den Modulen zu verbinden. Da ein systematischer Aufbau von Wissen ermöglicht werden muss, kann die Teilnahme an einem Modul des fortgeschrittenen Studiums zumeist nicht voraussetzungslos sein. Um dennoch die Möglichkeiten für eine multifunktionale Nutzung offen zu halten, eventuell bis hin zu einer späteren institutionenübergreifenden Kooperation, sollten die Eingangsvoraussetzungen durch die vorausgesetzten Kompetenzen beschrieben werden, nicht durch die Summe vorausgehender Module. Damit kann Quereinsteigern, anderen Fachbereichen, aber perspektivisch auch Institutionen außerhalb der Hochschule, die die Module der Hochschule nutzen möchten, die Möglichkeit gegeben werden, selbst die Eingangsvoraussetzungen zu schaffen oder - bezogen auf andere Fachbereiche und Institutionen außerhalb der Hochschule - in Kooperation mit dem anbietenden Fachbereich gesonderte Einstiegsmodule zu konzipieren (Arbeitsgruppe Lehrerbildung 2002).

Empfehlung:

Die Beschreibung von Modulen sollte vordringlich die zu erwerbenden Kompetenzen (inkl. des angestrebten Fachwissens bzw. Themenbereichs) benennen. Die Inhalte und Arbeitsprozesse, mit deren Hilfe die Studierenden diese Kompetenzen aktiv erwerben, sollen themen- oder problemorientiert beschrieben und unter Beteiligung von Stu-

dierenden entwickelt werden. Dieser Prozess sorgt für eine bessere Durchdringung und Querverbindung der Bestandteile eines Moduls, enthält aber ein erhebliches Problem: Um Module kollegial entwickeln zu können, muss kooperiert werden. Sich über seine Lehrveranstaltungen mit anderen zu verständigen, ist in manchen Fachkulturen völlig ungewohnt; hier werden Umstellungen nötig sein. Als Anhaltspunkte einer plastischeren Vorstellung von Modulen können Eckpunkte der Beschreibung benutzt werden (vgl. inhaltlich dazu die Leitfragen in Abschnitt 6). Beim Umfang der Beschreibung ist zu bedenken, dass Module auf diesem Abstraktionsniveau der Beschreibung über längere Zeit konstant bleiben; außerdem sollte die Zahl der Module wesentlich kleiner sein als die Summe der Veranstaltungen; zum zeitlichen Umfang von Modulen vgl. Ziff. 4.1. Die Beschreibung sollte folgende Punkte umfassen:

1. (Rahmen-)Thema, an dem entlang studiert werden soll, Nr. der Veranstaltung; Angebotszyklus (Turnus des Angebots dieses Moduls durch den Fachbereich); Nennung der bedienten (weiteren) Studiengänge (Verwendbarkeit des Moduls); Hinweise auf ergänzende und vertiefende, parallele oder nachfolgende Module; Anrechenbarkeiten in verschiedenen Studiengängen, Anschlussfähigkeit an spätere Module,
2. anbietende Lehrende,
3. curriculärer Ort der Veranstaltung (Grund- oder Hauptstudium, Zuordnung zu Teilgebieten); Beschreibung der zugehörigen Studienelemente, ihrer Abfolge, Themen sowie ihr Beitrag zum Ziel des Studienganges, bei profilbildenden Modulen ausgewiesener Bezug zum fachlich-beruflichen Profil,
4. Kompetenzen, die in dem Modul gefördert werden sollen (Fachkompetenz, Inhalte also als Teilziel, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz), nicht isoliert gestellt wie in „Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls“ (wie bei Wex 2002, S. 7),
5. Dauer des Moduls; Zeitrahmen der Veranstaltungen (Umfang 1 oder 2 Semester; Veranstaltungsstunden; insbesondere bei Blockveranstaltungen: zeitliche Lage im Semester), Gesamtzeitbelastung (workload), Anzahl der Anrechnungspunkte (Credit Points); Arbeitsaufwand insgesamt (Veranstaltungen mit Vor- und Nachbereitung), Angabe der und Voraussetzungen für die Vergabe von Anrechnungspunkten (Credits),
6. Voraussetzungen für die Teilnahme (Hauptadressatenkreis, bereits erwartete Kompetenzen, insbesondere Vorkenntnisse, Adressatengruppe, persönliche Voraussetzungen, u.U. Mindestsemesterzahl, bereits besuchte andere Veranstaltung(en)); Zahl der zugelassenen Teilnehmer/innen; Informationsveranstaltungen bzw. Vorbesprechungen und Anmeldung, Termine,
7. Überblick über die angestrebten Arbeitsformen und deren Bezug zu (u.a. Vermittlungs-)Kompetenzen (Lehr-, aber insbesondere Lernformen und Gestaltungsmöglichkeiten durch die Studierenden),
8. geforderte Studien- und Prüfungsleistungen, sonstige Prüfungsmodalitäten; ggf. Formen und Umfang der studienbegleitenden Prüfungen (bei benoteten Abschlüssen: Gewichtungsfaktor für die Endnote),
9. Basisliteratur (erste Annäherung, hier keine Vollständigkeit angestrebt).

Diese Beschreibung zeigt schon, dass Module bis auf Ausnahmen nicht mit bisherigen Lehrveranstaltungen oder einem nur additiven Vielfachen von ihnen identisch sind, sondern Gesamtvorstellungen von Studium entwickeln, unter Einschluss einer Konzeption von Selbststudium als konstitutivem Bestandteil.

4. Zum Stand der konzeptionellen Entwicklung: Modelle der Studienmodule

4.1 Modelle oder Typen von Modulen

In den ersten Jahren der Entwicklung in Deutschland sind viele Varianten von Modulen ausprobiert worden. Um sich schneller verständigen zu können, lohnt es sich, wesentliche Merkmale der Varianten herauszustellen und mit eigenen Namen zu versehen. Wesentliche Unterscheidungsmerkmale sind Ziele, Zeitvolumen, Organisationsform und vorherrschende Arbeitsform (z.B. Projekt). Dabei wurde auch versucht, verschiedene Aggregationsebenen begrifflich auseinander zu halten. Das scheint aber noch nicht gelungen (vgl. die untaugliche Unterscheidung in Mikro-, Meso- und Makro-Module). Die alte Einteilung in einzelne Lernsituationen (oder Sozialformen des Lernens), einzelne Sitzungen, ganze Semesterveranstaltungen, Teilcurricula (Studiengangbestandteile, wie z.B. 1. und 2. Unterrichtsfach im Lehramt der Variationswissenschaftliches Begleitstudium für alle Lehramter), Studiengangphasen (Grundstudium, Hauptstudium), ganze Curricula usw. wurde z.T. verlassen. Nachfolgend unterscheidet ich vier Typen von Modulen, die eine komplexe Kombination aus Zielen und Merkmalen darstellen.

Je nach den spezifischen lokalen curricularen und personellen Bedingungen bieten sich unterschiedliche Modelle an. Dabei erfordern einige Arten besondere organisatorische Vorkehrungen, die aber bewältigbar sind und in Ziff. 4.2 beschrieben werden. An Modellen sind zu unterscheiden:

- Module aus 3-4 aufeinander bezogenen, einsemestrigen Veranstaltungen von meist je 2-4 SWS, ggfls. auch mit einer integrierten Praxisphase.
- Ein Modul aus einer einzigen, semesterlangen Veranstaltung von 6-10 SWS (plus Selbststudium).
- Ein Modul als eine Blockveranstaltung aus einem Guss, die in einem Kontinuum mit Zwischenstufen von einwöchigen, ganztägigen Modellen über 5-wöchige, ganztägige Modelle mit wenigen Begleitveranstaltungen bis zu 2-monatigen Blöcken in Teilzeit reichen können.
- Ein Modul aus einer einzigen, 2-semesterigen Veranstaltung von je 6-12 SWS (z.B. ein empirisches Lehrforschungsprojekt als Abschluss der Methodenausbildung in den Sozialwissenschaften).

Diese Unterteilung berücksichtigt noch nicht a) Module, die allein fachwissenschaftlich aufgebaut sind, b) solche in den Vermittlungswissenschaften und c) ggfl. Mischformen aus beiden.

Nicht sinnvoll ist es, die bisherigen 2- oder 4-stündigen Veranstaltungen (à 90 Minuten) zu Modulen zu erklären, wie das an einigen Stellen geschehen ist. Zwar lassen sich solche Einheiten (wie Module im technischen Sinne) dann kapazitätseffizient in mehrere parallele Studiengänge zeitlich flexibler einschieben (Mathematik I-IV für die Stu-

diengänge X,Y und Z). Die an Lerneffektivität orientierten Vorteile der Modularisierung können so aber nicht zum Zug kommen, z.B. können sich selbständige Arbeitsprozesse der Studierenden in 90-Minuten-Sitzungen, die ihrerseits dann wieder eine halbe oder ganze Woche auseinander liegen, nicht wirklich entfalten. Da jedes Modul mit einer Prüfung endet, ergibt sich außerdem daraus eine Prüfungsinflation, die die Lehrenden schwer belastet, aber vor allem auch negative motivationale Lenkungswirkungen auf die Lernprozesse haben wird (Hangeln von gegenseitig isolierter Prüfungsanforderung zu -anforderung). Sie könnten u.U. Studium als Einlassen auf Wissenschaft mit seinen vielfältigen Sozialisationswirkungen dramatisch reduzieren. Das, was Module gerade fördern sollen - das Lernen in Zusammenhängen und in größeren Zeitvolumina - würde dadurch zu nichte gemacht.

Bei so vielen unterschiedlichen Zwecken und Funktionen (auch noch im Kontinuum von mehr Theorie- und mehr Praxisorientierung) ist klar, dass Module nicht alle gleiche Dauer in Semestern und gleichen zeitlichen Umfang haben können, wie es von einzelnen Bundesländern und Planern in Hochschulverwaltungen gefordert wird. Hier scheint Hochschule bzw. Modularisierung mit der einheitlichen Produktion von Fischstäbchen oder einer Brikettfabrik in ihren einheitlichen Produkten verwechselt zu werden. Humane Bildungsprozesse verlangen Individualität, nicht Monotonie bzw. Uniformität - auch wenn das (eben gegenstandsbedingte) größere Koordinationsprobleme mit sich bringt.

4.2 Die zeitliche Organisation im Detail

Der **1. Typus** - Module aus 3-4 *aufeinander bezogenen*, einsemestrigen Veranstaltungen von meist je 2-4 SWS - scheint zunächst wenig Änderungen in den kombinierten Einzelveranstaltungen nötig zu machen. Solange diese Veranstaltungen nicht auch die Kompetenzentwicklung viel stärker betonen, ist hier die Gefahr bloßer Umetikettierungen besonders groß. Durch die weiterhin voneinander unabhängigen Veranstaltungen ergeben sich auch 3-4 verschiedene, parallele Lernsequenzen; sie mögen thematisch sinnvoll im Ergebnis ein größeres Ganzes abdecken, aber die Lernprozesse der Studierenden werden in ihrer Organisation und Wirkung davon kaum tangiert.

Der **2. Typus** - ein Modul aus einer homogenen, semesterlangen Veranstaltung von 6-10 SWS - kommt den Zielen der Modularisierung schon erheblich näher. Durch das größere Zeitbudget pro Sitzung sind ganz andere Arbeits- und Interaktionsformen, andere Dynamiken ohne ständige Unterbrechungen und thematische Umorientierungen möglich.

Der **3. Typus** - ein Modul als eine Blockveranstaltung aus einem Guss, die von einwöchigen, ganztägigen Modellen über 5-wöchige, ganztägige Modelle mit wenigen Begleitveranstaltungen bis zu 2-monatigen Blöcken in Teilzeit reichen können. Es gibt die Möglichkeit, wie sie ein Fachbereich aus dem Ingenieurbereich ergreift, eine Woche lang keine anderen Veranstaltungen anzusetzen und die Studierenden ganztags an einem Projekt/Problem arbeiten zu lassen. Danach läuft eine andere Studienstruktur weiter. Der Block umfasst z.B. 5x8=30 Stunden, was einem CP entspricht, weil keine Neben-, Vor- oder Nacharbeiten anfallen. Die Gesamtarbeitsbelastung ist in diesem Fall also

identisch mit der Veranstaltungsdauer (Workload). Diese Lösung hat sich als curricular und vor allem von der Motivations- und Lernwirkung her als außerordentlich erfolgreich erwiesen (vgl. Hampe 2002). Eine andere Variante der Organisation von Blockveranstaltungen mit besonderen Lerneffekten stellt das 5-wöchige, ganztägige Erstsemesterprojekt dar, mit dem die Forst- und Umweltwissenschaften der Universität Freiburg/Br. ihren interdisziplinären Studiengang beginnen (vgl. Webler 2005). Das Modul reicht von Mitte Oktober bis Ende November; danach folgen andere Veranstaltungen für den Rest des Semesters. Eine wiederum andere Variante teilt sich das Semester mit einer anderen 6-stündigen Veranstaltung. Während die eine Veranstaltung Mitte Oktober beginnt und bis Mitte Dezember reicht, beginnt die andere (thematisch unabhängige) Mitte Dezember und endet wie gewohnt Mitte Februar. Die Stundenvolumina sind gegenüber den ehemaligen semesterlangen Veranstaltungen gleich geblieben, aber durch die „Stauchung“ auf ein halbes Semester ist eine 12-stündige Veranstaltung entstanden, die sehr intensive Arbeitsprozesse der Studierenden erlaubt. Andere Veranstaltungen des gleichen Semesters werden durch das, was da zwei Veranstalter miteinander vereinbart haben, kaum tangiert. Auch hier haben sich die studentischen Arbeitsprozesse als besonders intensiv und fruchtbar erwiesen (vgl. Bock/Stäheli 1999).

Der **4. Typus** schließlich - ein Modul aus einer einzigen, über 2 Semester laufenden Veranstaltung von jeweils 6-12 SWS - erlaubt ebenfalls intensive und kontinuierliche Arbeitsprozesse, die die Studierenden auch als zusammenhängend erleben, obwohl daneben andere Veranstaltungen stattfinden. So organisiert können z.B. empirische Lehrforschungsprojekte sein, die als Abschluss der Methodenausbildung in den Sozialwissenschaften stattfinden (vgl. Webler 1979).

5. Besondere studienstrategische Ziele der Modularisierung

Wie schon erwähnt, soll die Modularisierung die nationale, europäische und internationale Mobilität durch inhaltlich beschreibbare, verrechenbare, in sich geschlossene Studienleistungen erleichtern und damit erhöhen. Modularisierung ist ein eigenständiger Reformschritt; sie ist kein notwendiger Bestandteil der Debatte um gestufte Studiengänge. Solche Studiengänge wären auch ohne Module denkbar. Aber die Modularisierung ist wegen ihrer Verknüpfung mit Mobilitätszielen meist verbunden mit Leistungspunkt-Systemen, um die Verrechenbarkeit der Studienleistung im Falle des Wechsels zu erhöhen.

Module sind - das leuchtet spontan ein - außerdem Bausteine des Life long learning, des lebenslangen Lernens. Durch den Besuch von Modulen können sich Lernende auch über einen längeren Zeitraum ein für sie sinnvolles Studium zusammenstellen. Sie haben durchaus Ähnlichkeit mit dem Denken in Hypertexten, bei dem z.B. in einem computergestützten Lernprogramm auch von Textbaustein zu Textbaustein gesprungen werden kann, um einen individuellen Lernweg zusammen zu stellen. Module gehören typischerweise in eine historische Entwicklungsphase, in der die Vorstellung eines Bildungsmarktes um sich greift, auf dem von unterschiedlichen Trägern (akkreditierte) Module

verschiedener Art angeboten werden und auf dem der Kunde durch die Auswahl und Nutzung unterschiedlicher Module in seine eigene Qualifikation investiert oder einem besonderen Informationsbedürfnis nachkommt. Der Verschulungsprozess deutscher Hochschulen und deren Akkreditierungsagenturen, die sich bisher in ihrer Studienorganisation freie Nachfrage und freie Kombinationen von Modulen verschiedener Anbieter überhaupt nicht vorstellen können, verhindert die Realisierung dieser Flexibilisierung bisher vollständig. Die Studierenden sind die Leidtragenden, das Studiensystem befindet sich nicht auf der Höhe der Zeit.

6. Konzeptentwicklung für die einzelnen Module

6.1 Fragenraster für die Planung, Organisation und Bewertung von Modulen

Um die Entwicklung von Modulen zu erleichtern, die den vorstehenden Anforderungen genügen, werden hier Fragen als Leitlinie und Prüfliste zusammen gestellt, die bei der Entwicklung von Modulen abgearbeitet werden können. Dabei wird - Planungsdenken entsprechend - bei den Zielen begonnen. Als nächstes wird das verfügbare Wissen über ideale Realisierungsmöglichkeiten bewusst gemacht, bevor mit einer status-quo-Analyse der Brückenschlag zur Zukunftsvision begonnen wird.

Die Problemlösungen sind nicht linear, sondern spiralförmig durch mehrfaches Durchlaufen von Klärungspunkten (zumindest der nachfolgenden Ebenen 2,3 und 4) zu gewinnen.

Zielebene

- Welches Kompetenzprofil soll der jeweilige Bachelor-/Master-Abschluss repräsentieren? M.a.W. welche beruflichen Anforderungen müssen in den jeweiligen Berufsfeldern erfüllt werden?
- Welche fachlichen und überfachlichen Komponenten gehören dazu (Wissensbestände als Grundlagen- und Vertiefungswissen; Methoden- und Faktenwissen usw.; Fähigkeiten und Fertigkeiten; worin besteht eine theoriegeleitete Handlungskompetenz = Ziel des Studiums? Welche Praxisbezüge sichern den berufsbefähigenden Abschluss? Worin besteht die Wissenschaftlichkeit eines Bachelor-/Master-Studiums? Worin liegen die Bildungseffekte?)
- Mit welchen Situationen, Fällen, Konzepten, Themen und Problemen müssen Studierende sich auseinander gesetzt haben, um eine professionelle Handlungsfähigkeit zu erreichen?
- Wie generalistisch bzw. spezifisch, wie abstrakt bzw. konkret soll die Qualifizierung sein? (Je generalistischer und abstrakter, desto häufiger wechselseitig substituierbar = relativ hohe Wahlmöglichkeiten; je spezifischer und konkreter, desto geringer die Spielräume, desto strikter, verschulter ist der Weg gezeichnet)

Ideale Realisierungsformen

Als Ausgangspunkt noch einmal:

- Mit welchen Situationen, Fällen, Konzepten, Themen und Problemen müssen Studierende sich auseinander

gesetzt haben, um eine professionelle Handlungsfähigkeit zu erreichen?

- Welche Möglichkeiten gibt es, diese Komponenten in Themen, kompetenzvermittelnde Arbeitsformen und Lernumgebungen zu übertragen? (u.a. zu klären: Problembasiertes Lernen und Modularisierung; Blockveranstaltungen und Modularisierung)
- Quantitativer Rahmen: Was sind die zeitlichen Belastungsgrenzen (workload/ECTS)?
- Was muss in Lehrveranstaltungen angeboten werden, was gehört in das Selbststudium?
- Wie können vorstehende Lernmöglichkeiten in Module gefasst werden? Welches Volumen müssten sie in Folge dessen haben?
- Worin besteht der unverzichtbare rote Faden des jeweiligen Studiums, der zum typischen Abschlussprofil führt? (Pflichtkombination eines Minimums an Modulen: Kerncurriculum)
- Was könnten gleichwertige Varianten von Angeboten sein, die sehr ähnliche Kompetenzen (evtl. An unterschiedlichen Themen) vermitteln und gegenseitig austauschbar wären?

Status quo-Analyse und Entwicklungspotentiale

- Wenn die Zielebene und ideale Realisierungsform geklärt ist: Wie sieht der Status quo der personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen aus?
- Wie groß muss die Zahl der Varianten (Veranstaltungen) sein, um überschaubare Veranstaltungsgrößen zu erzielen?
- Welche Routinen und Standardangebote können ganz ohne oder mit vertretbaren Substanz- und Ideenverlusten in die neue Struktur übertragen werden?
- Was muss neu konzipiert werden? Wie kann dieser Bedarf mit den vorhandenen Ressourcen abgeglichen werden?

Um-Etikettierungen und Neuentwicklungen

- Welche Bündelungen vorhandener und neuentwickelter Veranstaltungen bzw. Blockveranstaltungen soll es als Module im Pflichtbereich geben? (Aufzählung der Module). Zeit-Volumina und Zeitpunkte/Sequenzierung im Studium/Substituierbarkeit?
- Wie kann der Wahlbereich gestaltet werden?

Qualitativer und quantitativer Erfolg im Studium/Regelungsbedarf

- Erfolgskriterien im Studium: Welches sind sie und woran ist erkennbar, dass sie erreicht sind?
- Formen wirksamer Rückmeldung an die Studierenden und Lehrenden,
- Leistungspunktesysteme,
- Studienleistungen und Prüfungsleistungen,
- studienbegleitende Prüfungen - Begrenzung der Prüfungs-, insbesondere Korrekturlasten.

Mit dieser Liste von Fragen ist es leichter, die gewünschten Module zu entwickeln. Angesichts der fachlichen und funktionalen Vielfalt macht es wenig Sinn, ein unvermeidlich sehr (fach-)spezifisches Mustermodul als Beispiel hier anzufügen. Die gestellten Fragen führen auch so zu einem anspruchsvollen Ergebnis. Vor allem kann die Realität vorhan-

dener Module unschwer mit dem hier entwickelten Anspruch verglichen werden, auch wenn dies Unruhe auslösen sollte. Sie könnte als Folge des Vergleichs Kräfte für eine Überarbeitung zur Reakkreditierung frei setzen.

7. Resümee

Bei der Entwicklung der Module sollten die Chancen der Modularisierung als Basis eines Studiums in größeren Sinnzusammenhängen genutzt und in den Mittelpunkt gestellt werden:

1. Module als Ergebnis der Bildung von Sinnzusammenhängen, d.h. Kombination aufeinander bezogener Veranstaltungen und (teilautonom)er Arbeitsformen der Studierenden außerhalb veranstalteter Lehre (immer als Gesamtzusammenhang gedacht).
2. Die (überwiegende) Beschreibung in Kompetenzen als Beiträge zum Gesamtziel des Studiums statt allein in Inhalten, die damit über längere Zeit festgeschrieben wären.
3. Die Chance, Module unterschiedlicher institutioneller Veranstalter kombinieren zu können (vordringlich im Auslandsstudium).
4. Reduzierung der Prüfungslasten auf Seiten der Studierenden und der (korrigierenden) Lehrenden; Entwicklung echter Modulprüfungen für den übergreifenden Sinnzusammenhang, nicht einer Addition nur auf Einzelveranstaltungen bezogener Wissensprüfungen.

Literaturverzeichnis

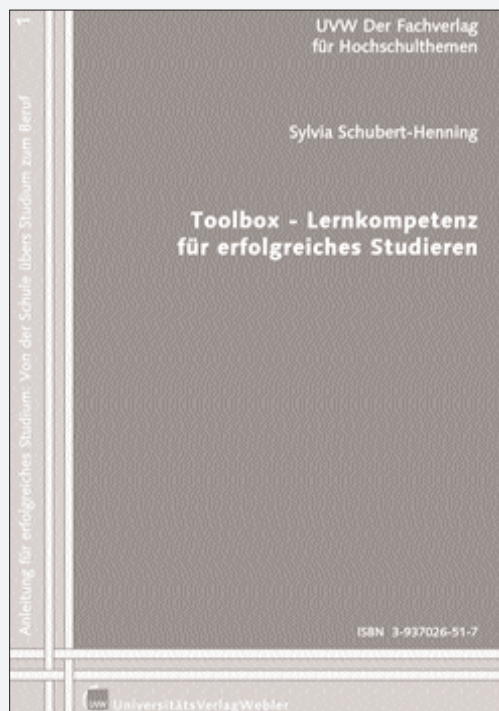
Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Universität Bielefeld (2002): Empfehlungen zur Modularisierung von Studiengängen, hekt. Typoskript. Bielefeld.

- Bock, K.-D./Stäheli, U. (1999): Blockung, Essaytraining, Anwendungsbezug. Kernelemente einer neuartigen Veranstaltung. In: Das Hochschulwesen. Jg.47/Heft 4, S. 124-129.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999. Bologna.
- Hampe, M. (2002): Einführung in den Maschinenbau. Ein Projektkurs für Erstsemester. In: Das Hochschulwesen. Jg. 50/Heft 6, S. 228-234.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000. Bonn.
- Webler, W.-D. (1979): Lehrforschung als Praxisorientierung - ein Gegensatz? In: Teichler, U./Winkler, H. (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/M.
- Webler, W.-D. (2005): Das Erstsemesterprojekt an der Fakultät für Forst- und Umweltwissenschaften der Universität Freiburg. Ein Modell zum selbstgesteuerten Lernen in Projekten. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2007): Kompetenzwirlwarr und kein Ende. Kompetenzen in Lehr-/Lernzusammenhängen und deren Erwerb im Studium. Demnächst in: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE).
- Welbers, U./Gaus, O. (Hg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.
- Wex, P. (2002): Bachelor und Master. Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren. In: Neues Handbuch Hochschullehre. 1030207/H.1.2, Stuttgart, S. 1-68.

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslaw/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ machen. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 103 Seiten, 14.60 Euro

Bestellung

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

Reihe: Anleitung für erfolgreiches Studieren:
Von der Schule übers Studium zum Beruf

Sascha Spoun



Sascha Spoun

Ein Studium für's Leben.

Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative

1. Zurück zu den Wurzeln

Die Idee der Universität war und ist eine universale. Diesem Anspruch Rechnung zu tragen und damit ein der heutigen globalisierten Welt angemessenes Angebot zu skizzieren, ist Aufgabe einer modernen Universität.

Im Kern war der Wissenschaftsbetrieb immer schon ein grenzenüberschreitender. Erst durch die umfassenden Regulierungen der Nationalstaaten in den letzten Jahrzehnten wurden Forschung und Lehre an Universitäten und Forschungseinrichtungen in das heute spürbare nationale Regulierungs- und Politikkorsett gezwängt. Politische, regionalpolitische oder ideologische Aspekte bekamen in der Folge oftmals größeres Gewicht als die Logik eines Faches oder die Logiken wissenschaftlichen Denkens und akademischen Handelns. Die entsprechenden negativen Folgen für die Leistungsfähigkeit der Universitäten kennen wir heute und können sie jeden Tag besichtigen, in Deutschland wie in Frankreich.

Die Sorbonne-Initiative 1998 und die Bologna-Erklärung 1999 sollten dabei helfen, eine Antwort der europäischen Hochschulen auf die veränderte Situation weltweit zu finden. Doch müssen Prozess, Inhalte und erste Ergebnisse dieses „Bologna-Prozesses“, mit dem die Studienangebote der Universität auf die gestuften Bachelor- und Master-Studiengänge umgestellt werden, sehr kritisch gesehen werden. Denn sie gehen, zumindest in den deutschsprachigen Ländern, weit an den Erfordernissen einer Bildung und Ausbildung für das 21. Jahrhundert vorbei.

Vor dem Hintergrund dieses bildungspolitisch schwerwiegenden Problems möchten wir am Beispiel einer typischen öffentlichen Universität Deutschlands, der Leuphana Universität Lüneburg, einen alternativen Vorschlag vorstellen. Wie mehr als ein Dutzend vergleichbarer Institutionen mit Ursprung in der Hochschuleuphorie der 1970er Jahre hat auch diese Universität seit Jahren mit den typischen Problemen einer kleinen Massenuniversität zu kämpfen. Nun macht sie sich auf einen neuen Weg. Das Konzept reflektiert verschiedene hochschul-, bildungs- und arbeitsmarktpolitische Diskurse genauso wie praktische Reform Erfahrungen. Es stellt sich Reformkonzepten anderer Hochschulen, namentlich dem Report der Task Force on General Education der Harvard Universität vom Februar 2007 und demjenigen des MIT vom Herbst 2006. Ab Herbst 2007 wird das neue Konzept zu großen Teilen umgesetzt.

When planning its reform process, the University of Lüneburg has made a greater effort than most other universities to draw constructive conclusions from the Bologna process. *Sascha Spoun*, President of the Leuphana University of Lüneburg, uses his article **Studying for One's Whole Life: Reflections on and the Future of the Bologna Reform of German Institutes of Higher Education—An Alternative** to explain the program with which the university is fundamentally redesigning its study courses in a way that differs from the usual Bologna reform. He presents the concept for an unusual BA study course with a sound base in education theory. This model is outside the mainstream, and represents an attempt to transform the Humboldtian university concept into a suitable form for the 21st century. The frequently overspecialized Bachelor's course is being upgraded with a central education ideal. Tried and tested concepts are being rearranged and combined with new ones. The outcome is a promising concept that makes us want to know more. The model shows how productively the Bologna directives can be implemented. Of course, anybody trying something new cannot expect universal acclaim; otherwise, many others would have done it before. Time will show whether all the components will meet expectations to the same degree. Nonetheless, it is definitely a worthwhile attempt.

2. Die Hochschulen nach Bologna: Perspektiven des Erststudiums

Zwar wurde mit der Umsetzung von Bologna das Organisationschaos manch bisheriger Studiengänge beseitigt und vielen Regeln des Bologna-Prozesses Genüge getan. Doch wenn heute über ein Bachelor-Studium gesprochen wird, dann häufig mit kritischem Unterton. Viele wollen sich am liebsten zurückziehen, innerlich entfernen von der täglichen Praxis der Institution Universität, die doch eigentlich leuchtende Augen aller Beteiligten hervorrufen sollte. Jeder scheut den mit den neuen Studiengängen verbundenen bürokratischen Aufwand, die Massen an Prüfungen, die Fremdbestimmung durch Akkreditierungen, die Zersplitterung in den Modulen, die starke Verschulung der Studieninhalte. Viele vermissen die inhaltliche Größe, den Weit-

blick, eine umfassende Bildungsidee und die Voraussetzungen für ein wirkliches Studium, das die Entfaltung individueller Fähigkeiten und Fragen der Studierenden als Maßstab für Qualität nimmt, nicht aber normierte Strukturen.

Auf der anderen Seite gehen inzwischen selbst Fachhochschulen über die Bachelor-Abschlüsse hinaus und streben nach Master-Angeboten. Jeder Bachelor-Studiengang will mit einem konsekutiven Master fortgesetzt werden, weil niemand an seine eigenständige Bedeutung glaubt. Sich an einer Universität mit der Erstausbildung zu befassen, kommt fast einem Verrat an der vernachlässigten Forschung und den ungeschriebenen universitären Regeln gleich. Zugleich wird die öffentliche Debatte über die Ergebnisse von Bologna, die heute die Realität unserer Hochschulen prägen, extrem verkürzt geführt. Neben einer unmittelbaren Praxisausrichtung und einer möglichst kurzen Ausbildungszeit werden nur noch Studienplatzzahlen und ihre möglichst effiziente Nutzung bei möglichst gleich bleibender finanzieller Ausstattung zum Thema des öffentlichen Diskurses.

Der emotionale Rückzug der Lehrenden aus dem Erststudium erscheint da nur konsequent. Außer Undank und einem „vollgelaufenen Vorfluter“ namens Bachelor, auf den dann das vermeintlich echte Studium folgt, ist aus dieser Sicht nichts zu erwarten. Einige Enthusiasten reiben sich im System noch auf. Andere, in jüngster Zeit wieder verstärkt, rufen nur nach den „Lehrknechten“ in Form von Lecturern oder Lehrprofessuren mit möglichst hohem Deputat.

Noch ein Problem kommt hinzu: In der Euphorie der Bologna-Reformen wurden inzwischen an deutschen Hochschulen mehr als 8.800 Bologna-Studiengänge geschaffen. Von diesen sind viele Bachelor soweit spezialisiert, dass sie nur mehr als schlechter Ersatz einer Lehre in einem Unternehmen denn als Studium dienen können. Akademisches Profil und Übersicht drohen derweil verloren zu gehen.

3. College als Herz der Universität

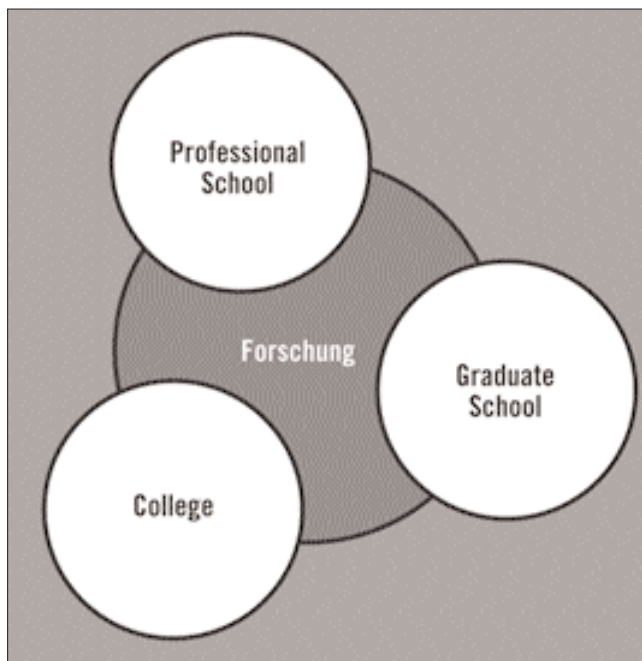
Wirft man einen Blick auf sehr gute Universitäten in der durch die Globalisierung so kleinen Welt, erkennt man, dass das College als Ort der „undergraduate education“ das Herz vieler Universitäten darstellt, das zu überzeugen weiß. Dieses Herz auch im Land der Entstehung der Forschungsuniversität Humboldtscher Ideale wieder schlagen zu lassen, ist eine wichtige Aufgabe für die universitäre Bildung in Deutschland und eine Chance für die Entwicklung attraktiver Hochschulen.

An der Leuphana Universität Lüneburg bezeichnen wir mit dem Wort College – in Abgrenzung zum vielfältigen (angelsächsischen) Sprachgebrauch – eine Bildungsidee, die in der Universität als ein wichtiger Teil ihrer Aktivitäten systematisch organisiert ist. Das College beschreibt ein inhaltlich umfangreiches, miteinander vernetztes Studienangebot für den ersten Studienabschluss (Bachelor). Einzelne Haupt- und Nebenfächer sind wichtige Elemente, konstituieren das Studium aber nicht alleine. Vielmehr bestimmen allgemeine Prinzipien jenseits der verschiedenen Fächer die Erscheinung des Colleges maßgeblich. Im Kern geht es um eine allgemeine, humanistische Bildungsidee als Maxime für das Studium, die freie, verantwortlich handelnde Menschen die Zivilgesellschaft im 21. Jahrhundert gestalten lässt: Menschen, die Sensibilität für das vielfältige natürliche und kul-

turelle Erbe besitzen, die über sich selbst, ihre Überzeugungen, Voraussetzungen und Motivationen nachdenken und diese kritisch in Frage stellen können, die kreativ Probleme lösen können und in ihrem persönlichen, beruflichen und sozialen Leben nach vertretbaren ethischen Grundsätzen handeln wollen.

Studium hat zunächst mit der Entwicklung einer Haltung zu tun, einer Haltung der Offenheit, des Entdeckungsgeistes, des Mutigen zu Neuem und des Hinterfragens von Altem. Im Studium sollen Fähigkeiten erworben werden, die helfen, das eigene Leben und gesellschaftliche Aufgaben verantwortlich und in Freiheit gestalten zu können, während des Studiums und auch danach. Absolventinnen und Absolventen sollen mit kommenden gesellschaftlichen und persönlichen Herausforderungen sorgsam und erfolgreich umgehen können, weil sie die notwendige Urteilsfähigkeit entwickelt haben, um kulturelle, technische, natürliche, soziale, religiöse, demographische und politische Ursachen verstehen und Veränderung gestalten zu können. Es geht folglich nicht alleine um Berufsbefähigung, sondern um Persönlichkeitsbildung und um eine Lebens- und Entwicklungsbefähigung, die produktive Beiträge für die Gesellschaft in verschiedenen Formen ermöglicht und zu diesen auch verpflichtet. Entsprechend grundsätzlich ist das Curriculum, um Annahmen zu erschüttern, Gewohnheiten aufzubrechen, den Dingen auf den Grund zu gehen, neue Orientierung finden zu können und sich Herausforderungen zu stellen, die die eigenen Möglichkeiten übersteigen.

Abbildung 1: Universitätsmodell



An der Leuphana Universität Lüneburg wird das College zum Teil einer nach fachlicher Herkunft (Fakultäten), vor allem aber nach den vier Zielgruppen der Leistungen der Universität organisierten Institution: (1) für die Wissenschaftsgemeinschaft und als Basis der Lehre: fachübergreifende Forschungszentren, (2) für Studierende und ihr erstes Studium: das College, (3) für Studierende mit einem ersten Abschluss, die Vertiefung für Praxis und Wissenschaft in

Master und Promotion suchen: Graduate School, (4) für Unternehmen und Berufstätige, die sich weiterbilden wollen, Kooperationen suchen oder sich auf dem Campus ansiedeln wollen: Professional School.

Ein College, das von einer auf diese Weise verstandenen Bildungsidee getragen ist, wird benötigt, denn weder die Schule noch Arbeitgeber lehren im Sinne der dargestellten Ideale diese Inhalte und für diese Ziele. Da sich auch die Master-Programme großteils anders ausrichten, füllt ein College-Studium eine ganz zentrale Lücke in der deutschen Bildungslandschaft. Hierzu trägt insbesondere das Kerncurriculum bei – im Leuphana College in Form eines gemeinsamen ersten Semesters aller Studierenden und eines fachübergreifenden Komplementärstudiums – das damit neben dem die ganze Universität prägenden gemeinsamen Studienteil auch einen Rahmen für die Gestaltung von Haupt- und Nebenfach bildet.

4. Prinzipien des College

Anhand von sechs Prinzipien lassen sich die Unterschiede zu anderen Diplom- oder Bachelor-Studienangeboten beschreiben und so die Idee des College näher fassen. Zu diesen Prinzipien gehören (1) ein umfassendes Bildungsziel, (2) das Prinzip von Lernen als Lebenshaltung, (3) Freiheit als Leitmaxime, (4) der Zugang und die Zulassung von Studierenden, (5) die Lehrinhalte und (6) die Didaktik.

5.1 Umfassendes Bildungsziel

Als zentrale Frage stellt sich, wie die intellektuelle, persönliche und moralische Entwicklung der Studierenden so gefördert werden kann, dass sie selbständig lebenslang im Sinne des Ideals eines aktiven Bürgers der Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts lernen und leben. Die Antworten dazu leiten sich aus der mit der Universität insgesamt verbundenen Bildungsidee ab, im Fall der Leuphana Universität Lüneburg beschrieben durch die drei Leitlinien: Humanismus, Nachhaltigkeit, Handlungsorientierung.

Humanismus: Das Studium orientiert sich an den Werten und der Würde des Individuums, insbesondere an Toleranz, Gewissensfreiheit und Gewaltlosigkeit als Prinzipien des sozialen Umgangs. Entsprechend gibt es keine übergeordnete Ideologie, sondern die Überzeugung, dass sich der Mensch aus eigenem Antrieb entwickeln kann und deshalb auch Mensch ist. Dieses Verständnis wird sowohl aus antiken Quellen, Heraklit, Protagoras, Cicero, solchen der Aufklärung wie auch aus der Humboldtschen Universitätsidee geprägt. Es ist damit universell und der Humanität im Sinne der Menschenliebe als einem wünschbaren Zustand verpflichtet. Entsprechend sollen die Studierenden sich selbst und andere als Teil der Welt, die durch Ideen, Werte, Traditionen geprägt ist, verstehen können. Sie müssen dafür Unterschiede erkennen und einschätzen können, was Anschauungsweise und Verständnis bedingt, u.a. in der Kunstgeschichte, der Religion oder der Ideengeschichte, aber auch in Fragen der Trans- und Interkulturalität. Nur so werden sie sich in der globalisierten Welt wirklich frei bewegen können. Dieses verantwortungsvoll zu tun, d.h. sich der Konsequenzen seines Sprechens und Handelns bewusst zu sein und dessen Folgen auch persönlich tragen zu können, ist dabei herausforderndes Bildungsideal.

Nachhaltigkeit: Die Bildung im College trägt zur Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Komplexität, zum interdisziplinären Problemlösen, zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen, zur Bereitschaft und Fähigkeit zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, kurz: zur Gestaltungskompetenz bei. Diese soll so ausgeübt werden, dass sie nicht nur den lebenden Menschen dienlich ist, sondern auch künftigen Generationen die Chance gibt, vergleichbar ihre legitimen Bedürfnisse befriedigen zu können. Es geht um die integrierte Berücksichtigung verschiedener Interessen.

Handlungsorientierung: Im College sollen sich Menschen entwickeln können, die ihre Kreativität, Reflexivität sowie ihren Willen und ihre Fähigkeiten zur schöpferischen Gestaltung der Gesellschaft verstärken wollen. Sie wollen sich im öffentlichen Leben auf verschiedenen Ebenen, lokal wie global, engagieren. Sie verstehen die Stabilität und Veränderung der Welt, können diese kritisieren, aber auch initiieren, fördern und erklären. So leisten sie ihren Beitrag, auch im Interesse eigener Lebenserhaltung und der weltweiten Veränderungsgeschwindigkeit entsprechend.

5.2 Lernen als Lebenshaltung

Ein College umfasst mehr als nur Lehrveranstaltungen: Alle Lernchancen im Studium und außerhalb, d.h. vor dem Studium und parallel zu diesem, werden miteinander verbunden und aufeinander bezogen, um so die Lebensphase als Student wie die nachfolgenden anzureichern und den Habitus lebenslangen Lernens aus möglichst vielen Angeboten zu entwickeln. Im Studium selbst müssen sowohl fachliche wie fachfremde Themen Lerngegenstände sein und in idealer Weise aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Insgesamt entsteht so eine emotional bewegende, das Denken und Handeln erweiternde Lebenserfahrung, die prägend wirkt und an die man sich auch gerne erinnert. Lernen bezieht sich folglich nicht auf Wissen oder fachliche Gegenstände alleine, sondern auf alle zum erfolgreichen Leben notwendigen Verhaltensweisen, Fertigkeiten, Kenntnisse, Werthaltungen etc. Entsprechend wird der Lernprozess als der kognitive Aufbau einer Welt der Lernenden verstanden und nicht als die Vermittlung von Inhalten.

5.3 Freiheit als Leitmaxime

Ein überzeugendes Studienangebot ist dem Gedanken der Freiheit verschrieben, aber nicht der Freiheit der Leistungsverzögerung oder des Organisationschaos, sondern der inhaltlichen Freiheit. Studierende dürfen sich mit Leidenschaft in voller Tiefe scheinbar irrelevanten Fragestellungen und Themen ohne unmittelbare berufliche Nützlichkeit hingeben. Denn diese entsteht durch eine systematische wie intensive Studienarbeit während mehrerer Jahre, die zu einer Lebens-, Entwicklungs- und Berufsfähigkeit bei Studienabschluss führt, nicht durch die Ausrichtung eines jeden Kurses an seiner vermeintlichen Nützlichkeit mit Blick auf eine gerade aktuelle Vorstellung von Berufstätigkeit. Vielmehr orientieren sich die Lehrveranstaltungen, die idealer Weise den Forschungsarbeitenden der Lehrenden entsprechen, an methodischer Strenge, fachlichen Erfordernissen und dem generellen Bildungsziel. Dieses freiheitliche Lernen bereichert die menschliche Existenz und ist eine der Leistungen unserer Zivilisation – und in diesem Sinne ganz besonders „nützlich“.

Die Vielfalt des Lehrangebots mit Blick auf Themen, Fragestellungen, Lehrende, Teilnehmerzahlen, Materialien, Methoden, Didaktiken, Kompetenzziele, Organisationsformen, Prüfungsleistungen etc. macht die Reichhaltigkeit eines universitären Angebots aus. Diese Freiheit stimuliert Lehrende, Neues auszuprobieren und eigene Stärken zu entfalten. Gut nach Regeln organisiert bleibt es handhabbar. Daraus wählen zu können, steigert die Attraktivität für Studierende, die sich so ihr Studium nach Voraussetzungen, Bedürfnissen mit Blick auf ihre Bildungsinteressen und -erfordernisse, ihre Lerngeschwindigkeit und -gewohnheiten, etc. zusammenstellen können. Voraussetzungen sind – natürlich – ein vergleichbares, hohes akademisches Niveau in allen Angeboten und die Nutzung der Freiheit durch Lehrende und Lernende im Sinne der Sache, nicht der Minimierung des eigenen Aufwands. Damit wird ein derartiges Angebot immer dann Erfolg haben, wenn es eine als selbstverständlich geteilte Leistungskultur aus inhaltlichen Anliegen und persönlicher Überzeugung gibt und alle Beteiligten Lehren und Lernen als Privileg verstehen. Dann werden in einem solchen System der Freiheit ungeahnte Leistungen möglich, die keine bürokratische Regulierung oder ökonomische Anreizstruktur hervorzubringen in der Lage ist. Allerdings ist ein solches System hoch gefährdet, weil jeder Beteiligte es durch informellen Regelbruch zerstören kann, so dass schnell „Free riding“, Zynismus und in Folge Fremdsteuerung eintreten. Das „Studienparadies“ muss folglich jeden Tag erhalten und gepflegt werden.

5.4 Zugang und Zulassung der Studierenden

Das hier skizzierte Studium ist einerseits hoch attraktiv, andererseits benötigt es persönliche Voraussetzungen der Interessierten wie auch institutionell besondere Rahmenbedingungen, um gelingen zu können. Häufig wird dies – angesichts beschränkter Ressourcen an den Universitäten – eine spezielle Zulassung der Studierenden erfordern. Diese muss transparent sein mit eindeutigen Anforderungen. Nur dann kann das Zulassungsverfahren ein echtes und klares Signal an Schülerinnen und Schüler über die Anforderungen senden, so dass auch so genannte bildungsferne Interessenten eine Chance bekommen, sich darauf einzustellen. Und es muss mehrstufig sein, um verschiedenen Anforderungen Rechnung tragen zu können. Die für das Leuphana College geplanten Wege nutzen die innerhalb der gesetzlichen Rahmenbedingungen anwendbaren Erfahrungen anderer Hochschulen wie der deutschen Begabtenförderinstitutionen, die auf vergleichbare Weise seit Jahrzehnten öffentliche Stipendien vergeben.

Zuvorderst steht die umfassende Information über das Studienangebot, die Anforderungen und notwendigen Voraussetzungen. Diese müssen möglichst klar und konkret sein, um bei den Interessierten einen Prozess der Selbstreflexion und -prüfung einzuleiten. Täuschung über die fachlichen Grundlagen, die erforderliche Lern- und Arbeitsgeschwindigkeit, die Fähigkeiten schriftlichen und mündlichen Ausdrucks, die Kenntnisse von Englisch als der lingua franca der Wissenschaft, den Zeiteinsatz für ein Studium, etc. führen nur zu Enttäuschung auf beiden Seiten. Entsprechend darf dieser Prozess wie auch die Anforderungen an die Bewerbung aufwändig sein.

Als Prädiktor für den Studienerfolg hat sich der Abiturdurchschnitt als sehr gut erwiesen, weshalb auf die Durch-

schnittsnote und nicht einzelne Fächer abzustellen ist. Außerdem ist besonders talentierten und engagierten Interessierten durch Berücksichtigung entsprechender extracurricularer Aktivitäten bzw. beruflicher Erfahrungen eine Chance zu geben. Damit können sich Schülerinnen und Schüler, die sich durch besonderes, ungewöhnlich viel Zeit in Anspruch nehmendes Engagement auszeichnen, ebenfalls qualifizieren, auch wenn darunter der Abiturnotendurchschnitt gelitten haben könnte. Auf diese Weise wird auch vermieden, dass zu Gunsten von Notenoptimierung im Gymnasium Sport, Musik etc. als zusätzliche Aktivitäten mit vermeintlicher Rücksicht auf die Studienchancen zurückgestellt werden. Darüber hinaus ist es derzeit in Deutschland gesetzlich nicht möglich, weiteren besonderen biographischen Bedingungen, wie z.B. erste Generation akademischer Bildung oder große Geschwisterzahl, Rechnung zu tragen, was im Sinne einer heterogenen Lerngruppe sehr willkommen wäre.

Mit Blick auf die besonderen intellektuellen Erfordernisse des geplanten Studiums eignet sich ein schriftlicher Test, der die Studierfähigkeit feststellen soll. Dieser muss relativ stabile kognitive Strukturen berücksichtigen. So gibt er jenseits von besuchter Schule und Schulnote zusätzlich Auskunft und kann damit auch Ungerechtigkeiten durch den Besuch einzelner Schulen, durch einzelne Lehrer oder einzelne Bundesländer durch eine Verrechnung der Ergebnisse mit dem Abitur ausgleichen helfen. Nationale Erfahrungen aufgrund des Medizinertests und internationale Erfahrungen aufgrund von SAT, GRE etc. bestätigen dies. Ein solcher Test leistet damit – neben seiner Funktion der Vorbereitung auf die besonderen Anforderungen eines bestimmten Studiums – einen wichtigen Chancenausgleich.

Neben der Note der Hochschulzugangsberechtigung, besonderen biographischen Leistungen und dem schriftlichen Studierfähigkeitstest kommt einer weiteren Stufe des Hochschulzugangs – den mündlichen Gesprächen in Form eines Interviews wie auch beobachteten Gruppendiskussionen – eine besondere Bedeutung zu. Sie helfen zwar nicht zur Prognose des Studienerfolgs mit Blick auf Noten, sind aber immer dann wichtig, wenn auch auf das Lernen der Studierenden voneinander, auf Teamarbeit im Studium oder die Erwartung besonderen Engagements für die Gestaltung der Lernumgebung auf dem Campus in spezieller Weise Wert gelegt werden soll. So entspricht es dem Konzept des Leuphana College als einem Studienangebot, das über Lehrveranstaltungen hinausgeht.

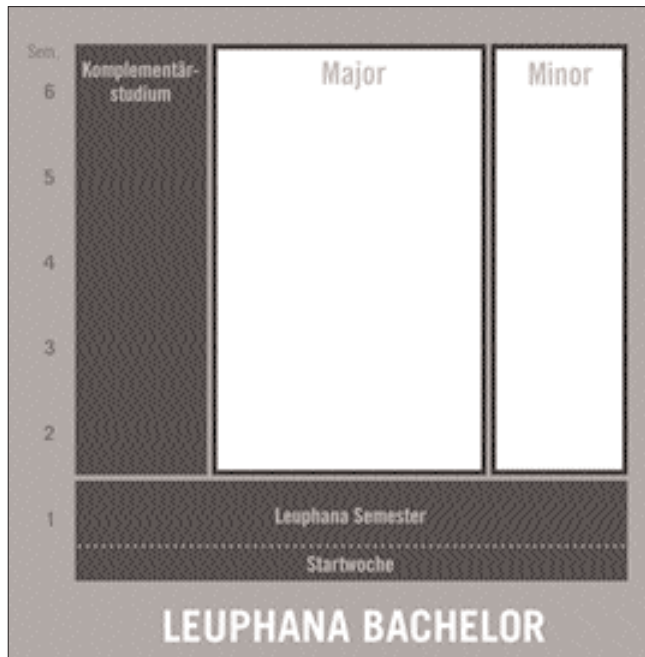
5.5 Klare Studienstruktur als Entwicklungsrahmen

Die Auswahl von Lehrinhalten ist in Hochschulen besonders schwierig, weil Lehrende damit Einfluss und Bedeutung ihres Fachs verbinden, weil der Grenznutzen einzelner Fächer für die definierten Bildungsziele nur vage bestimmt werden kann, weil die einzelnen Fächer je nach Vertreter unterschiedliches Gewicht haben im Hochschuldiskurs unabhängig von ihrer Bedeutung, weil manche Fächer und Themen gar nicht und externe Stimmen in der Regel kaum vertreten sind, und weil häufig eine die Fächer einende Gesamtstrategie fehlt. Entsprechend sehen viele Curricula aus.

Fachstruktur

Im Leuphana College wird das Studium klar strukturiert sein und aus vier Teilen bestehen: dem Hauptfach (Major),

Abbildung 2: Studienmodell



das der Hälfte der Studienleistungen entspricht, dem Nebenfach (Minor), dem gemeinsamen ersten Semester und dem Komplementärstudium, die jeweils ein Sechstel der Studienleistungen umfassen (je 30 von 180 Credits). Damit umfasst der übergreifende Teil des Curriculums, der das College als Ganzes prägt, ein Drittel der Studienleistungen – ein Fundament zu Studienbeginn und ein Teil der folgenden Semester in Form eines aufsteigenden Astes. Bildlich gesprochen ergibt sich ein charakteristisches „L“, das die Haupt- und Nebenfächer inhaltlich umfasst. Dies zwingt die Major- und Minorfächer dazu, viel kritischer Umfang und Vorgehen der bisherigen Studien in Frage zu stellen, erlaubt kein Zusammenstauchen des vierjährigen Diploms auf einen dreijährigen Bachelor mehr, sondern erfordert Konzentration auf die wesentlichen Prinzipien des Faches und anschließende Auswahl innerhalb des Majors zur Vertiefung entsprechend der Idee inhaltlicher Freiheit. Mit den Minors können die Studierenden ihr Hauptfach inhaltlich vertiefen bzw. um zusätzliche fachliche Schwerpunkte ergänzen. Und im Komplementärstudium erfahren sie eine Ermutigung, gemeinsam mit Kommilitonen anderer Fächer fremde Perspektiven einzunehmen und so die Bedeutung und die inhaltliche Tragweite ihrer Haupt- und Nebenfächer in verschiedenen sich wandelnden Kontexten einschätzen und beurteilen zu lernen.

Die Lehrangebote im übergreifenden „L“ des College, also im ersten „Leuphana“ Semester und im Komplementärstudium, sollen sich besonders hervorheben durch ihre Ausrichtung auf fachfremde bzw. neue Studierende und auf ihre Bezüge zu Haupt- und Nebenfächern wie zur Lebenswirklichkeit und den Erfahrungen der Studierenden. Diese Art des Praxisbezugs beinhaltet Einschätzungen technischer und sozialer Probleme und Folgen, Beurteilungen von moralischen Dilemmata, Interpretationen von Texten, Symbolen, Bildern, Moden, künstlerische Gestaltung und Reflexion, Teilhabe an sozialen und politischen Prozessen, Training von Methoden, etc. Es geht um Formen und Inhalte des Studien- und Praxislebens, insbesondere solche, die

nicht vollständig rational gelöst werden können, sondern Umgang mit Unsicherheit und Beurteilungskompetenz erfordern. Folglich stehen Formen des selbständigen Erarbeitens, des Ausprobierens, des Lernens innerhalb der Gruppe der Studierenden und anhand von Materialien ganz verschiedenen Ursprungs – Originaltexte, Bilder, Gebäude, Gespräche, technische Geräte etc. – im Mittelpunkt. Es geht dabei nicht um einen Lehrplan aller Inhalte, die eine gebildete Person kennen sollte, sondern um eine Vertiefung von Methoden, um verschiedene Formen der Kommunikation, andere fachliche Perspektiven, fremde Systematiken, die Erweiterung und Erhöhung der Sensibilität für Sachverhalte, Vorgehensweise und Handlungsfolgen sowie nicht zuletzt um Teamarbeit. Dies lässt Raum für verschiedene Inhalte, die alle besonders gut zu den generellen Bildungszielen beitragen können. Immer soll die Anwendung theoretischer Konzepte auf konkrete Fragen erfolgen. Auf diese Weise können die Studierenden den Habitus wissenschaftlich fundierter Problemerkennung und -lösung unter den jeweiligen Rahmenbedingungen praktizieren und sich so in Studium und künftiger Praxis differenzieren durch Systematik, ganzheitliches Denken, die Orientierung an Lösungen, Arbeitsgeschwindigkeit und vor allem durch die Motivation, entsprechende Ergebnisse auch tatsächlich zu erreichen.

Leuphana Semester

Im Leuphana Semester sind – neben Veranstaltungen mit fachlicher Perspektive, die in den Major einführen – vier Lehr- bzw. Lernbereiche zu gestalten: fachübergreifende Methoden, das historisch-philosophische Studienfeld, der Bereich „Verantwortung in der Gesellschaft“ und die Starttage.

Im **Studienfeld Methoden** geht es um Mathematik für Studierende, die nicht Mathematik studieren werden, diese aber als Teil einer logisch-formalen Ausbildung benötigen, sowie um qualitative wie quantitative Forschungsmethoden, die systematisch in den nachfolgenden Veranstaltungen genutzt werden sollen, damit die Studierenden empirisch fundiert auch an Projekten der Praxis arbeiten können und dem Lüneburger Bachelor ein Profil forschenden Lernens geben. Die fachübergreifenden Methoden sind mit fachbezogenen Methoden abzustimmen. Sie können in einem eigenen Kontext erworben und trainiert werden oder stärker Bezug nehmen auf andere Veranstaltungen des ersten Semesters.

Im **philosophisch-historischen Studienfeld** geht es um ein grundlegendes Verständnis verschiedener Phänomene unserer Welt, ihres Entstehens (und Verschwindens) sowie deren Sinn und Legitimation. Die Studierenden erwerben einerseits einen Überblick, um Phänomene einordnen zu können. Andererseits vertiefen sie diese Einblicke exemplarisch in (Pro)Seminaren, um im Sinne einer humanistischen Bildung an der Fähigkeit kritischen Denkens zum scharfsinnigen Unterscheiden und Begründen eigener Positionen zu arbeiten. Insbesondere wird die Fähigkeit erworben, dies in Form schriftlicher Ausarbeitungen wie im mündlichen Diskurs zu praktizieren und Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens zu erlernen. Eine kulturhistorische Ringvorlesung spannt den verbindenden Bogen jenseits der 30 und mehr

Seminarangebote. Sie geht jeweils zu vier Zeitpunkten, um 400 v. Chr., 1500, 1800 und 1900, auf drei Gebiete ein, die Philosophie/Kulturtheorie, die Künste und Wissenschaften/Technik.

Im Studienfeld „Verantwortung in der Gesellschaft“ wird ein Thema bzw. eine Fragestellung, die für die Forschungsarbeit der Leuphana Universität Lüneburg typisch ist, systematisch aus verschiedenen fachlichen Perspektiven erarbeitet. Die Studierenden erlernen die Erfassung komplexer Fragen und Probleme sowie deren Lösung. Es geht um Vor- und Nachteile einzelner Definitionen, Blickrichtungen und Theorien, um Folgen hierdurch begründeten Handelns, um dessen Reflexion und Legitimation und zwar sowohl jeweils auf einer theoretischen wie empirisch praktischen Ebene. Dies wird unter Nutzung von Forschungsmethoden, die in Teilen in den parallelen Veranstaltungen der Methodenspektive erlernt wurden, von Studierenden anhand ganz konkreter Fragen und Projekte selbständig mit einer Studierenden im ersten Semester angemessenen Begleitung einzeln und in Teams erarbeitet. Aufgrund des großen Umfangs dieses Lehr- und Lernbereichs – ein Drittel des ersten Semesters oder rund 300 Arbeitsstunden, was sieben Wochen Vollzeit ausschließlicher Arbeit dafür entspricht – sind ein anspruchsvolles Konzept sowie umfassende studentische Leistungen in Form selbständiger Arbeit nötig. Für Lehre stehen nicht nur Zeitfenster für Vorlesungen, Seminare und Übungen während der Vorlesungszeit des Semesters zur Verfügung, sondern auch eine von den Studierenden organisierte und das Semester abschließende **Konferenzwoche**, in der für die studentischen Arbeiten und entsprechende Forschungsarbeiten der beteiligten Lehrenden zum Thema eine – in Teilen öffentliche – Präsentationsplattform geschaffen wird. Dazu gehören beispielsweise Zeitungen, Videos, Poster und öffentliche Podiumsdiskussionen mit Gästen, die studentische Positionen der verschiedenen Teams zeigen und herausfordern. Studierende sollen grundsätzlich erleben, wie sie nun besser in der Lage sind, neue Fragen in Teams schnell und fundiert zu bearbeiten. Vorlesungen, Projektseminare im Feld und abschließende Konferenzwoche bieten einen passenden Rahmen.

Das Studium beginnt vor dem eigentlichen Lehrbetrieb mit den **Starttagen**, wobei zunächst einige „Kennenlern“-Tage vorab dem Erkunden von Stadt und Campus bzw. den verschiedenen Standorten der Universität, dem Einrichten vor Ort, der IT-Infrastruktur etc. gewidmet sind. Aufgrund verschiedener Rückmeldungen der Lüneburger Studierenden erscheint es wichtig, für diese Zeit des Kennenlernens ausreichend Zeit und ein lockeres Format zu haben. Diese Tage zum Kennenlernen sollen im Wesentlichen organisiert werden von den studentischen Vertretungen. Diesen ersten Tagen folgt die eigentliche Startwoche mit einem in einem studentischen Team zu bearbeitenden Projekt zu einem übergreifenden Thema (z.B. Wasser, Theater, Mode, Information, Stadt etc.), das eine spielerische Einführung in gemeinsames akademisches Arbeiten von der Definition eines Problems, über dessen Lösung mit möglichen Vorgehensweisen und der Präsentation eigener Ergebnisse umfasst. Definition und Ausgestaltung des Themas, Entwicklung geeigneter Formate und Gewinnung von studentischen Tutorinnen wie externen Gästen sind Teil der Entwicklung der

Startwoche.

Komplementärstudium

Im Komplementärstudium erfahren die Studierenden Themen, Fragen, Theorien, Praktiken, kurz: Perspektiven, die ihr Fachstudium ergänzen und dazu beitragen, aus einer jeweils anderen fachlichen Sichtweise die Bedeutung der fachbezogenen Erfahrungen mit Theorie und Praxis reflektieren und beurteilen zu lernen. Ziel ist ein Studium, das umfassendere Perspektiven unserer Gesellschaft und gesellschaftlichen Handelns erlaubt als andernorts üblich und zur Bildung von situationsbezogener Urteilsfähigkeit beiträgt. Auf diese Weise werden nicht nur Anregungen zur persönlichen Entwicklung geboten, größere Handlungsmöglichkeiten für die Berufswelt und Aktivitäten zugunsten der Gesellschaft eröffnet, sondern es wird auch das Fachstudium erweitert, weil es Kontraste, Ergänzungen und vor allem auch In-Frage-Stellungen erfährt. Das Komplementärstudium trägt folglich zur Gestaltungskompetenz der Studierenden bei, die den Ideen von Nachhaltigkeit, Handlungsorientierung und Humanismus verpflichtet sind. Dazu werden Lehrveranstaltungen in sechs verschiedenen Perspektiven angeboten, die jeweils das Ziel eines thematisch und didaktisch diversen Angebots verfolgen. Die Angebote sollen bezüglich ihres Anforderungsniveaus vergleichbar und als Gesamtbild in der Lage sein, der Universität ein attraktives, außen deutlich wahrnehmbares Profil zu geben. Die Studierenden wählen im Komplementärstudium 6 Veranstaltungen aus zumindest drei der sechs folgenden Perspektiven, die nicht bereits Teile ihres Hauptfachs darstellen sollen, so dass sie jeweils komplementär wirken können. Die einzelnen Perspektiven sind:

- **Messen und Methoden**, wobei es um Fragen der Gewinnung und der Gültigkeit von Erkenntnissen und Ergebnissen wie um disziplinübergreifende Methoden zum Training sozialer Kompetenzen geht;
- **Sprache und Kultur** untersucht die Zusammenhänge, in die Wissen und Wahrheit eingebettet sind und will zum Training und Verständnis eigener wie fremder Sprachen und Kulturen beitragen;
- **Technik und Umwelt** spricht Fragen und Methoden dieser Disziplinen bzw. entsprechend interdisziplinärer Lehrveranstaltungen an;
- **Verstehen und Verändern** befasst sich mit der Interpretation von Texten und Medien und der Erforschung der Gesellschaft;
- **Kunst und Ästhetik** fragt nach Produktion und Rezeption des Schönen und nach der Wahrnehmung und Darstellung des Verstörenden, auch um die Studierenden andere als wissenschaftliche Zugänge zur Welt und Ausdrucksformen näher bringen bzw. selbst erfahren lassen soll (Theater, Malerei, Musik etc.);
- **Projekte und Praxis** will Studierenden ermöglichen, eigene Projekte auf dem Campus oder andernorts zu definieren und unter professioneller Betreuung und Reflexion als Substitut einer „klassischen“ Lehrveranstaltung durchzuführen. Studierende können in dieser Perspektive auch Projekte, die von Lehrenden angeboten werden – auch in Verbindung mit Lehrveranstaltungen eines Majors – absolvieren. Derartige Projekte können sich auf den Campus, das gesellschaftliche Umfeld wie die Praxis in Unternehmen beziehen.

Die jeweiligen Veranstaltungen umfassen ein Studienzivolumen von fünf Credit Points, d.h. 150 Stunden. Sie werden ab Sommer 2008, erstmals also für Studierende im zweiten Semester des College und bis zum Sommer 2010 in steigender Zahl angeboten, bis sie von Studierenden aus allen drei College-Jahrgängen belegt werden. Aufgrund der Ideen und Inhalte wird es in der weiteren Ausarbeitung und Detaillierung des Komplementärstudiums darum gehen, eine Gemeinschaft von Lehrenden zu schaffen, die die tragenden Ideen des College teilen – hier namentlich des gemeinsamen ersten Semesters aller Studierenden und des Komplementärstudiums –, Enthusiasmus für diese Formen universitärer Bildung entwickeln und in der Lage sind, die Studierenden intellektuell herauszufordern und persönlich zu inspirieren.

5.6 Didaktik

Die Entwicklung der Hochschuldidaktik betrifft viele wichtige Fragen guter Lehre, welche die Praxis im College prägen. Dazu gehört insbesondere die Frage, wie Habitus und Verhalten der Studierenden gefördert werden können, um den anspruchsvollen Zielen zu entsprechen. Anders formuliert: Was muss getan werden, damit die Studierenden und Absolventinnen und Absolventen wie selbstverständlich ihre Aufgaben und Rollen in der Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts im eingangs beschriebenen Sinne wahrnehmen? Oder noch anders: Wie können jenseits eines kurzen deklaratorischen Wissens im Moment der Prüfung die erlernten Ideen, Prinzipien, Methoden etc. längerfristig eingesetzt werden und Teil des persönlichen Handelns werden? Diese Frage ist einerseits so virulent, weil die ambitionierten Ziele jenseits des akademischen Wissens auch erfüllt werden müssen, um nicht die häufige Praxis eines auf kurzfristige, fachgebundene und weitgehend kontextfreie Information ausgerichteten Studiums wider Willen zu bestätigen. Andererseits muss eine solche Didaktik, die jenseits des Erwerbs von Fachwissen Ziele erreichen will, sich besonders dem kritischen Diskurs stellen, um ihre Distanz zu Ideologisierung oder illegitimer Verhaltensbeeinflussung deutlich zu machen. Es geht vor diesem Hintergrund im Folgenden um die Erwähnung einiger markanter didaktischer Aspekte, die in den nächsten Jahren zu entwickeln sind.

Interaktivität

Die Bedeutung von Interaktivität und kommunikativem Dialog für den Lernerfolg ist weitgehend unbestritten. Und doch ist die Beteiligung der Studierenden die zentrale Herausforderung, denn kleine Gruppen alleine sorgen noch nicht für entsprechende Interaktivität und für einen gelingenden Dialog. Sie sind eine notwendige, aber bei weitem nicht hinreichende Herausforderung. Die Interaktivität zu fördern zwischen Lehrenden und Lernenden sowie innerhalb der Gruppe der Lernenden ist besonders wichtig. Dazu gehören zumindest folgende Maßnahmen:

- ein Mentalitätswandel gegenüber der Schule, in der engagierte Schülerinnen und Schüler manchmal noch als Streber und damit als „uncool“ gelten. Engagement muss vielmehr als Lernchance auch für andere und notwendige Voraussetzung für Lernerfolg begriffen werden. Engagiertere brauchen die Wertschätzung ihrer Peers und des weiteren Umfelds,

- ein Mentalitätswandel gegenüber der „Mini-Max-Rationale“, d.h. der alles überlagernden Frage, wie mit einem möglichst geringen Aufwand ein Abschluss erreicht werden kann. Aus dieser Sicht werden nicht nur die leichteste Lehrveranstaltung und diejenige mit der geringsten Arbeit gewählt, sondern beschränkt sich auch in der Lehrveranstaltung der Erwerb auf ein kurzfristiges (Auswendig)lernen, ohne dass grundlegende und vom persönlichen Interesse ausgehende Fragen gestellt werden, eine Erschütterung des vorhandenen Weltbilds erlaubt oder eine Fragestellung selbständig (im Feld) erforscht wird. Vielmehr muss die Idee Platz greifen, dass während des Studiums Zeit und Energie eingesetzt werden dürfen und sollen, weil damit Unerwartetes und Unbekanntes erschlossen werden kann,
- ein Wandel der Rolle der Lehrenden von der Vermittlung der Inhalte hin zur Anregung und Anleitung diese auf je eigene Weise zu entdecken, zu umfassendem und konsequentem Feedback auf Teilleistungen, zu hohen Erwartungen an die Studierenden, zum Mut offene Fragen zu diskutieren und sich auch auf Abwegiges einzulassen, es aber systematisch zu kritisieren. Dies erfordert einen hohen Zeiteinsatz, weil nicht die einmalige Vorbereitung, sondern die jährlich wiederkehrende Ermutigung und Begleitung der Studierenden nun am wichtigsten ist,
- eine Ergänzung der Prüfungsleistungen von Klausuren zu verschiedenen Formaten mündlicher und schriftlicher Kommunikation, auch von Gruppenleistungen.

Besonders hohe Anforderungen müssen an Lehrveranstaltungen zugunsten der allgemeinen Bildungsziele gestellt werden. Aus diesem Grund werden am Leuphana College eine Reihe übergreifender Maßnahmen eingeführt, die die einzelnen Lehrenden unterstützen: Eine umfassende Information der Studierenden über Anforderungen und Lernkultur, Auswahlprozesse, die auf die Erfassung dieser Aspekte zielen, ein einwöchiges Projektstudium in Teams im Rahmen der Startwoche, intensives Arbeiten im Studienfeld in der Methodenausbildung, mehrere kurze „Papers“ im historisch-philosophischen Studienfeld, anspruchsvolle Teamarbeit mit verschiedenen schriftlichen Leistungen im Studienfeld „Verantwortung in der Gesellschaft“, ein Abschluss des ersten Semesters nach der vorlesungsfreien Zeit mit einer Konferenzwoche, in der die verschiedenen Leistungen zu präsentieren sind, oder ein konsequentes Gruppenkonzept mit einer Zielgröße unter 30 Studierenden sind Bestandteile des College-Konzepts.

Leistungsorientierung

Die Didaktik geht von der Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Studierenden aus und erwartet diese auch als Voraussetzung exzellenter Leistungen. Sie setzt deshalb auf ambitionierte Ziele und einen einerseits verglichen zu traditionellen Studienangeboten engeren, andererseits verglichen zu beruflichen Tätigkeiten weiteren, insgesamt aber konsequenten Zeitrahmen. Es ist die Verantwortung der Studierenden, erwartete Ergebnisse, auch innerhalb kurzer Fristen der Lehrveranstaltungen, zu erbringen. Bei Vollzeitstudierenden darf und muss dabei vom vollen Zeiteinsatz ausgegangen werden, bei Teilzeitstudierenden entsprechend vom vollen Einsatz für eine geringere Zahl von Lehr-

veranstaltungen. Im Interesse des Austauschs unter Studierenden und der Motivation der Kommilitonen, sich für die Sache und die Universität einzusetzen, ist ein gemeinsames Voranschreiten notwendig, aufgrund dessen ein informierter Diskurs entstehen kann und Theorien auch im Gespräch angewandt, überprüft und verworfen werden können. Nur so können durch iterative Prozesse des Fragens und der Suche nach Antworten Probleme und mögliche Lösungen mit ihren Komplikationen tief genug durchdrungen werden, so dass zu späteren Zeitpunkten eine sinnvolle wie eigenständige Anwendung von Konzepten – sei es im weiteren Verlauf des Studiums, sei es in beruflicher oder privater Tätigkeit – möglich wird. Entsprechend werden nicht nur Kenntnisse über Sachverhalte und Theorien, sondern deren Anwendungen gefordert – auch wenn sie viel mehr Zeit in Anspruch nehmen –, dürfen schwierige, nicht lösbare Probleme Gegenstand werden, um diesen (praxistypischen) Umgang zu trainieren und die Grenzen eigenen Tuns zu erkennen und erfolgt konsequentes Feedback, das echte Verbesserungen zulässt und am Ende ein differenziertes Signal über die erreichten Leistungen sendet.

Praxisbezug

Inhalte und Vorgehen orientieren sich an konkreten Problemen, die mittels wissenschaftlicher Methoden und in entsprechenden Formen bearbeitet werden. Damit ist klar, dass nicht die Darstellung oder Erzählung von Sachverhalten und Erfahrungen der Praxis im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung steht, sondern nur Ausgangspunkt des dann Folgenden sein kann. Die Praxis dient mithin als Lieferant von Aufgaben und als Adressat von Arbeiten, sofern sich diese nicht aus einem theoretischen Diskurs ergeben. Die Praxis wird damit Untersuchungsgegenstand und hilft bei der Überprüfung von Theorien. Praxisbezug heißt folglich nicht, dass sich Inhalte oder Methoden am Praxisverständnis der Studierenden ausrichten oder daran, was sie oder andere als praxisgeboten mit Blick auf ihre Berufstätigkeit erachten. Praxisbezug heißt auch nicht, dass Praktiker Kurse als Ansammlung von Erfahrungsberichten oder als Vorstellung

von Praxistools gestalten. Vielmehr heißt Praxisbezug, Anknüpfungspunkte aus der Studien- oder Erfahrungswelt der Studierenden zu nutzen und Fälle der Praxis sowie Berufspersonen in das aus akademischen Überlegungen entstandene Curriculum bzw. die jeweilige Lehrveranstaltung zu integrieren, damit ausgehend von dieser Einordnung, Reflexion und Abstraktion trainiert werden können.

Ein derartig stark, aber konsequent gelebter Praxisbezug kann zu einem bedeutenden differenzierenden Merkmal des neuen College der Leuphana Universität Lüneburg werden – ebenso wie das gemeinsame erste Semester, die Startwoche, das Komplementärstudium, die Kombinationsmöglichkeiten durch die verschiedenen Major und Minor oder das Zulassungsverfahren, kurz: das gelebte Bildungsverständnis einer Universität, die sich im Zusammenspiel von College, Graduate School, Professional School und Forschungszentren als lebendige Gemeinschaft erwachsener Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen versteht. An der (Weiter-)Entwicklung dieser Bildungsidee wird die Leuphana Universität Lüneburg in den nächsten Jahren intensiv arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Light, R. J. (2001): Making Most of College: Students Speak Their Minds. Cambridge.*
Report of the Task Force on General Education (2007): Harvard University, Faculty of Arts and Sciences, Cambridge.
Summary of the Report and Recommendations of the Task Force on the Undergraduate Educational Commons to the President of the Massachusetts Institute of Technology (2006): Cambridge.
Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (2005): How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research. San Francisco.

■ **Dr. Sascha Spoun**, Präsident der Leuphana Universität Lüneburg, Gastprofessor für Universitätsmanagement an der Universität St. Gallen, E-Mail: spoun@uni-lueneburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9,95 Euro

Bestellung

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

Max Reinhardt



Europäische Jahrhundertreform der Promotion?

Die europäische Reform der Promotion ist in Folge des 1999 begonnen Bologna-Prozesses Teil einer Reform der wissenschaftlichen Ausbildung. Wie aber genau die Promotion reformiert werden soll, ist derzeit noch umstritten, zumal die Vielfalt der Promotionswege in Europa keine klare Antwort erwarten lässt. Der vorliegende Beitrag zeichnet die Diskussion bis zur Londoner Konferenz der Bildungsminister der European Higher Education Area (EHEA) im Mai 2007 nach und fokussiert sie auf die beiden gegensätzlichen Modelle in Deutschland und Großbritannien.

In his thoroughly referenced article **European Dissertation Reform: The Reform of the Century?** Max Reinhardt analyzes another aspect of the Bologna reform: the role of and conflict over the doctoral dissertation as the last phase of study (3rd cycle) or the first phase as an independent young scientist. He points to the different consequences of the various promotion models for living and working conditions. The author specifies the English (research student) and the German (Nachwuchsforscher) approaches as the two poles of the present continuum of promotion models, and makes a plea for the retention of variety, but tested against the criterion of success. The Bologna 5th Ministerial Conference held in London in May 2007 has now reached the same decision.

1. Wettbewerbsfähigkeit Europas in der Forschung

Ziel der Europäischen Kommission und des Europäischen Parlaments ist es, die Zahl aller Forscher in Europa um 700.000 zu erhöhen und so die internationale Wettbewerbsfähigkeit Europas hinsichtlich ihrer Forschungskompetenz deutlich zu steigern (vgl. Europäisches Parlament 2005). Dabei ist es den EU-15-Staaten bereits in den letzten Jahren gelungen, im internationalen Vergleich deutlich aufzuholen und den Anteil von Forschern an 1.000 Beschäftigten von 3,5% im Jahre 1981 auf 8,3% im Jahre 2002 zu steigern und damit nur noch 1,3% hinter den USA und 2,1% hinter Japan zu liegen. Auch Deutschland hat hier noch Aufholbedarf und lag 2002 bei 6,8 und 2003 bei 7%. Deutlich führend sind die skandinavischen Länder, insbesondere Finnland mit 17,7%, die alle über dem EU-15-Durchschnitt liegen (vgl. OECD 2006).

Die Promotion ist ein zentraler Bestandteil der Ausbildung von Forschern zum Erreichen des Ziels, die EU bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (BMWA 2000, S. 3), wie es der Europäische Rat mit der Lissabon-Strategie 2000 gefordert hatte. Im europäischen Vergleich ist Deutschland gemessen an der Zahl der Promovierten in Relation zur Gesamtbevölkerung der Altersgruppe von 25 - 29 Jahren bereits im Jahr 2001 im europäischen Vergleich erfolgreich gewesen und damit ein Vorreiter im Bologna-Prozess. Nachholbedarf hat Deutschland allerdings in der Frage der Gleichberechtigung: siehe Abbildung 1.

Abbildung 1: Abschlüsse auf der Stufe 6 (Promotion) der International Standard Classification of Education (ISCED) im Jahr 2001 im Verhältnis zu allen 25- bis 29-Jährigen nach Land und Geschlecht (vgl. Eurostat 2007, S. 4)

	Pro 1000 Personen im Alter von 25 bis 29 Jahren	% Frauen insgesamt
Finnland	5,8	45,8
Schweden	5,8	39,2
Deutschland	5,5	35,3
Großbritannien	3,6	39,5
Portugal	3,4	50,7
EU-15	2,9	39,6
Frankreich	2,6	42,7
Niederlande	2,3	31,5
Dänemark	2	37,4
Belgien	1,9	31,9
Spanien	1,9	42,9
Polen	1,6	41,6
Neue Beitrittsländer	1,3	41,1
Tschechien	1,2	34,7
Italien	0,9	50,8
Litauen	0,9	52,5
Bulgarien	0,7	42,2
Zypern	0,3	76,9
Lettland	0,2	48,6

2. Definition der Promotion

Die europäischen Bildungsminister hatten bereits 1999 in ihrer Bologna-Erklärung formuliert, einen gemeinsamen Hochschulraum schaffen zu wollen, um die Mobilisierung in Europa zu verbessern und die Wettbewerbsfähigkeit sowie die Beschäftigung in Europa zu steigern (vgl. EHEA-Minister

1999). Ein Instrument dieser Zielsetzung ist die Einführung eines Zyklen-Systems, das die europäischen Bildungsminister in ihrer Bergen-Erklärung im Jahre 2005 dann als Drei-Zyklen-System konkretisiert haben: Bachelor, Master und Promotion (vgl. EHEA-Minister 2005). Die Kultusministerkonferenz hatte bereits vor Verabschiedung der Bergen-Erklärung im Mai 2005 einen Qualifikationsrahmen für deut-

sche Hochschulabschlüsse am 21.04.2005 beschlossen und die Promotion für Deutschland definiert. Promovierte haben danach mit ihrer Dissertation „einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält“ (KMK 2005). Sie haben die Kompetenz erworben, „wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig zu konzipieren und durchzuführen“ (ebd.). Promovierte unterscheiden sich von Master-Absolventen darin, dass sie in der Lage sind, nicht nur in einem Team Verantwortung zu übernehmen, sondern auch ein Team zu leiten und „Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen zu diskutieren, vor akademischen Publikum vorzutragen und Laien zu vermitteln“ (ebd., S. 11).

3. Reformstreit um die Einordnung der Promotion auf europäischer Ebene

Die European University Association (EUA) und das Österreichische Wissenschaftsministerium haben folgerichtig in ihrer Salzburg-Erklärung über Doktorandenprogramme für die Europäische Wissenschaftsgesellschaft im Februar 2005 Doktoranden als Nachwuchswissenschaftler und nicht als Studierende definiert (vgl. EUA 2005). In der Empfehlung der Europäischen Kommission vom 11. März 2005 „über die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern“ (Europäische Kommission 2005) werden Nachwuchswissenschaftler als „Wissenschaftler in den ersten vier Jahren (Vollzeitäquivalent) ihrer Forschungstätigkeit einschließlich der Forschungsausbildungszeit“ (ebd., S. 17) definiert. Promovierende sind also in diesem Sinne Nachwuchswissenschaftler und stehen auf der ersten Stufe ihrer beruflichen Laufbahn. Die Charta für Forscher ist ein weiterer Baustein der Lissabon-Strategie und des Bologna-Prozesses. Die Europäische Kommission empfiehlt den Ländern, alle Forscher in eine Berufsgruppe zusammenzufassen und als Teil ihrer Forschungseinrichtungen zu verstehen. Für die Reform der Promotion sind insbesondere folgende Punkte relevant:

- eine strukturierte, auf Regelmäßigkeit beruhende Arbeitsbeziehung zum Betreuer und zur Fakultät,
- die Standardisierung einer beruflichen Weiterentwicklung,
- der Aufbau eines Forschungsnetzwerks als motivierendes Arbeitsumfeld,
- die Stabilität von Arbeitsverträgen,
- die Sicherung fairer, attraktiver Finanzierungsbedingungen und/oder Gehälter mit angemessenem Sozialversicherungsschutz einschließlich Krankheits- und Elternschaftsregelungen, Ruhegehaltsansprüchen und Arbeitslosenleistungen,
- die Förderung und Anerkennung von intersektoreller, geographischer, interdisziplinärer und virtueller Mobilität,
- die Sicherung der Rechte am geistigen Eigentum,
- die Forderung nach Lehrtätigkeit als Bestandteil der Promotionsphase, ohne die Forschertätigkeit maßgeblich einzuschränken,
- die Forderung nach einer angemessenen Bezahlung von Lehraufgaben und deren Einbeziehung in Beurteilungssysteme sowie die Anrechnung von Betreuungszeiten er-

fahrener Mitarbeiter als Lehrverpflichtung und Angebote von Fortbildungsmaßnahmen für Lehr- und Betreuungstätigkeiten als Teil der beruflichen Weiterentwicklung von Forschern,

- die Einführung von transparenten Beurteilungssystemen sowohl der eigenen Arbeit als auch im Rahmen von Einstellungsverfahren,
- die Möglichkeit eines Einspruchsverfahren (Ombudsstelle),
- die Möglichkeit zur Mitwirkung in Entscheidungsgremien,
- die Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen im Beruf (Zertifizierung von Mobilität und anderen Qualifikationen).

Die Europäische Kommission plant die Einführung eines Labels für Institute, die eine „Lückenanalyse“ auf der Grundlage der Europäischen Charta für Forscher durchgeführt haben. Nach drei bis fünf Jahren wird dann das Institut im Peer-Review-Verfahren evaluiert. So soll die Charta für Forscher in die Praxis umgesetzt werden.

Die EUA hat in ihrem Papier zur Nizza-Konferenz „Doctoral Programmes in Europe“ im Dezember 2006 Doktoranden sowohl als „students“ (EUA 2006, S. 1) als auch als „early stage researchers“ (ebd.), also als Nachwuchswissenschaftler, definiert. Die „League of European Research Universities“, ein Zusammenschluss forschungsintensiver Universitäten in Europa, fordert in ihrem Papier „LERU Statement on Doctoral Training and the Bologna Process“ (LERU 2007) im Februar 2007, die Investitionen in die Ausbildung von Doktoranden zu erhöhen, um den Anforderungen der Zukunft gerecht werden zu können. Promovierende sollen von den Universitäten ausgewählt und während ihrer Ausbildung evaluiert werden können. Die LERU ist der Meinung, dass die Ausbildung von Doktoranden sich deutlich von der ersten und zweiten Phase des Bologna-Prozesses unterscheiden muss. LERU wendet sich gegen einen „Top-down-Prozess“, mit dem die Vielfältigkeit in Europa verringert und der Status als Arbeitnehmer oder Student einseitig reguliert wird.

Die EHEA-Bildungsminister bezeichnen Doktoranden in ihrem Londoner Communiqué als „doctoral candidates“ und nicht als „doctoral students“. Sie fordern die Vermeidung einer Überregulierung der Promotionsphase und die Verbesserung des Status, der Karriereperspektiven und der Bezahlung von Promovierenden sowie eine verstärkte Einbeziehung von Doktoranden in die Institutspolitik, auch mit dem Ziel einer besseren Karriereberatung. Des Weiteren betonen die EHEA-Bildungsminister die Vielfalt von Promotionswegen und befürworten transparente Auswahlkriterien, klare Betreuungs- und Auswahlverfahren sowie die Förderung von „transferable skills“ (London Communiqué 2007, S. 5). Um die genannten Ziele zu erreichen, ist ein verstärkter Austausch über die Promotionswege auf europäischer Ebene geplant.

4. Promotion in Deutschland

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat sich zum Ziel gesetzt, dass die Promotionsphase „strukturierte Studienanteile“ (BMBF 2007a, S. 4) umfasst, „die einen (kleinen) Teil ausmachen und interdisziplinäres Arbeiten und Fähigkeiten vermitteln, die für die Belange des Arbeits-

marktes geeignet sind“ (ebd.) und warnt vor einer „Überregulierung der Doktorandenausbildung“ (ebd.). Neben strukturierten Programmen soll die Individualpromotion erhalten bleiben (vgl. BMBF 2007b, S. 10). Auch die Europäische Charta für Forscher enthält die Forderung, dass alle zusätzlichen Aufgaben wie Lehre oder Verwaltungstätigkeiten Forscher, insbesondere in den ersten vier Jahren, nicht davon abhalten sollten zu forschen (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 21).

Die Promotion ist in Deutschland vergleichsweise freiheitlich orientiert, so dass die Ausgestaltung der Promotionsphase in der Verantwortung des Doktoranden und seines Betreuers im Sinne des Schüler-Lehrer-Modells steht. Die Vielfältigkeit der Promotionswege hat die Befragung von Doktoranden durch THESIS im Jahre 2004 bestätigt:

Abbildung 2: Promotionswege in Deutschland. Ergebnisse der THESIS-Befragung 2004. Angaben in Prozent (vgl. Gerhardt/Briede/Mues 2005, S. 81)

	Doktoranden	Doktorandinnen
Wissenschaftliche Mitarbeiter	70	60,2
Teilnehmer eines Postgraduiertenprogramm	7,6	10,9
Stipendiaten	10,4	16,2
Externe Promotion	12	12,7

In Deutschland promoviert also eine große Mehrheit als wissenschaftliche Mitarbeiter und hat so in der Regel auch einen guten Zugang zur Infrastruktur der Universitäten. Promovierende in den strukturierten Doktorandenprogrammen beispielsweise der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sind als Stipendiaten allerdings nicht sozialversichert. Etwa zwei Drittel der DFG-Doktoranden in den genannten Programmen sind Stipendiaten (vgl. DFG 2002a, S. 15). Problematisch ist es, wenn langfristig die Stellen der wissenschaftlichen Mitarbeiter durch Stipendiensysteme ersetzt würden, um Geld einzusparen. Die Forderung nach der Umsetzung der Charta eröffnet die Chance, auch Stipendiaten Leistungen wie Sozial- und Krankenversicherung zu gewähren. Promovierende der bereits ebenfalls etablierten Graduate Schools können ihre Forschungsthemen in der Regel sogar nicht selbst wählen, sondern bewerben sich auf ein vorgegebenes Thema. Für die Graduiertenkollegs der DFG ist immerhin der Beitrag der Promovierenden zum Forschungsthema gewünscht (vgl. DFG 2002b).

Die Mehrzahl der Doktoranden kann sich, wie Abbildung 3 zeigt, ihren Lebensunterhalt vergleichsweise solide finanzieren: 85,5%. Auch unter denjenigen, die als Externe außerhalb der Wissenschaft arbeiten, dürften Promovierende sein, die sich ihren Lebensunterhalt solide sichern können.

Abbildung 3: Wichtigste Quelle zur Sicherung des Lebensunterhalts. Angaben in Prozent (vgl. Gerhardt/Briede/Mues 2005, S. 83)

Mitarbeiterstelle an der Universität oder einer Forschungseinrichtung	46,2
Finanzierung über eine Drittmittelstelle	20,6
Stipendium	18,7
Erwerbstätigkeit außerhalb der Wissenschaft	6,6
Unterstützung durch Angehörige	3,6
Arbeit als Hilfskraft / Werkvertrag an der Universität	2,5
Sonstige Quellen, eigene Ersparnisse, Arbeitslosengeld	1,9

Problematisch ist das deutsche Modell dann, wenn der Doktorand von seinem Professor nicht ausreichend betreut wird, obwohl er die Betreuung benötigt, oder aber der Betreuer ihn mit Aufgaben überlastet, die ihn langfristig von der Dissertation abhalten, wie auch bereits die befragten Doktoranden in der THESIS-Befragung mehrheitlich betont haben. Sie haben trotz ihrer vergleichsweise hohen Zufriedenheit mit ihrer Betreuung mehrheitlich Weiterbildungsbedarf für Schlüsselqualifikationen, bessere Möglichkeiten für einen Auslandsaufenthalt und für Lehrerfahrungen sowie die Beteiligung an Graduiertenkollegs geäußert (vgl. Reinhardt 2006, S. 97). Auch Wolf-Dietrich Webler stellt anhand von Daten einer Nachwuchswissenschaftlerbefragung an der Universität Bielefeld im Hinblick auf eine wissenschaftliche Karriere bis zur Professur für die Lehrkompetenzen, gerade im didaktischen Bereich, einen mit den Forschungskompetenzen vergleichsweise höheren Betreuungs- und Weiterbildungsbedarf für Promovierende, insbesondere der natur- und geisteswissenschaftlichen, aber auch der sozialwissenschaftlichen Fächer, fest. Weiterbildungsbedarf besteht ebenfalls im Bereich des Wissenschaftsmanagements wie der effektiven Mitarbeiterführung, dem Personal- oder Konfliktmanagement, hier insbesondere für Promovierende der Naturwissenschaften, aber auch der anderen Fächergruppen. Die Karriereperspektiven in der Wissenschaft werden am Lehrstuhl zu selten diskutiert (vgl. Webler 2003, S. 8 ff.). Webler fordert aufgrund seiner Ergebnisse eine arbeitsteilige Einzelförderung, die nicht nur dem Betreuer überlassen bleiben sollte, sondern auch auf Fachbereichs- und Fakultätsebene angesiedelt sein sollte (vgl. ebd., S. 18).

Der Vorteil des deutschen Modells besteht darin, dass die Möglichkeit gegeben ist, als Externer, beispielsweise im Rahmen eines Angestelltenverhältnisses in der Wirtschaft, zu promovieren und so die intersektorale Mobilität zu erleichtern. Gerade das deutsche Modell zeichnet sich durch seine gute Arbeitsmarktfähigkeit aus. Die Promotion erhöht in vielen Fächern die Berufsaussichten und Einstiegsgehälter (vgl. Enders/Bormann 2001). Auch kann jeder promovieren, der in seinem Studium überdurchschnittlich gut abgeschnitten und die Unterstützung (s)eines Professors hat. Der Nachteil besteht darin, dass diejenigen, die eine Strukturierung ihrer Promotion benötigen, bei schlechter Betreuung sich schnell isoliert fühlen können. Allerdings sollte die Selbstorganisation auch eine Kompetenz sein, die Promovierende zu leisten im Stande sind.

5. Das britische Promotionsmodell

Großbritannien steht für das Modell der Promovierenden als „doctoral students“ im Unterschied zum deutschen Modell, das Promovierende doch eher als „doctoral researchers“ begreift. Die Voraussetzung für die Durchführung einer Promotion ist in Großbritannien, anders als in Deutschland, die Bewerbung um Aufnahme in ein Graduiertenzentrum (vgl. Wissenschaftsrat 2002, S. 41). Promovierende registrieren sich in der Regel für einen Master oder MPhil und beginnen dann nach einem oder zwei Jahren ihre Promotion, wenn sie sich im Master-Programm bewährt haben. Die Research Councils haben die Promotionszeit auf drei Jahre begrenzt und bei Nichteinhaltung von weniger als 70% die Nichterfüllung mit der Streichung der

Stipendien für die Universitäten sanktioniert. Da sich die Promotionsdauer von drei Jahren aber als zu kurz erwies und viele Promovierende ihre Promotion vorzeitig eingereicht haben, um die Dreijahresfrist einzuhalten, und anschließend noch ein Jahr zur Bearbeitung benötigten, wurde die Stipendienvergabe auf dreieinhalb bis vier Jahre ausgeweitet (vgl. Watts 2006, S. 45 f.). Die finanzielle Sicherung des Lebensunterhalts der Doktoranden hat sich in den letzten Jahren also gebessert, ist aber dadurch weiterhin erschwert, dass auch die Finanzierung der Promotionsgebühren gesichert werden muss. Zwar finanzieren die Research Councils sowohl die Gebühren als auch den Lebensunterhalt der Promovierenden, aber nicht alle Promovierende erhalten ein Stipendium. In der Befragung von Promovierenden durch das National Postgraduate Committee (NPC) aus dem Jahre 2005 wird auch deutlich, dass nur 50% über Research Councils, 3% über Hochschulen und 14% durch andere Stipendien finanziert werden. Weitere Finanzierungsquellen sind: „Charity“ 3%, Industrie 4%, Selbstfinanzierung 13% und sonstige Quellen 13% (vgl. NPC 2005, S. 7). Die Attraktivität der Promotion für die Wirtschaft war, anders als in Deutschland, nur wenig gegeben. Deshalb sind beispielsweise „Professional Doctorates“ eingeführt worden, die nur den halben Umfang einer traditionellen Promotion verlangen, dafür aber praxisbezogene Kurse beinhalten (vgl. Wissenschaftsrat 2002, S. 42).

6. Schlussbemerkungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Promotion in Großbritannien schlechter finanziert wird und weniger attraktiv ist als in Deutschland, auch was die Qualifikation für den Arbeitsmarkt betrifft. Deshalb ist es auch richtig, das Modell des „doctoral researcher“ und nicht das des „doctoral student“ auf europäischer Ebene zu stärken. Allerdings wird es nicht möglich sein, ein einheitliches Modell für alle europäischen Länder einzuführen, da sich auch die Arbeitsmärkte in ihren Anforderungen unterscheiden. Es wäre jedoch ratsam, die erfolgreichen Modelle besonders zu fördern.

Wenn die angedachten Reformen der Hochschullandschaft, insbesondere auch der Promotion, umgesetzt werden, handelt es sich in der Tat um eine Jahrhundertreform, die mit den Humboldtschen Reformen im 19. Jahrhundert in Preußen vergleichbar sind. Zum ersten Mal wird es dann einen gemeinsamen, höchst wettbewerbsfähigen europäischen Hochschulraum geben, in dem Mobilität erleichtert und die Promotion sowohl von ihren Arbeitsbedingungen als auch ihrer Bezahlung noch weitaus attraktiver sein wird. Voraussetzung ist aber, dass nicht Doktoranden-Programme zum Mehrheitsmodell werden, die mehr einem Studium als einer Forschungstätigkeit ähneln. Dann sind die Reformen zu unterstützen. Die Freiheit und Vielfaltigkeit der Promotion, die den Ansprüchen des Arbeitsmarktes und der Forschung gerecht werden, sollten im Zuge dieser Reform erhalten bleiben.

Literaturverzeichnis

- BMBF (2007a)*: Bundesministerium für Bildung und Forschung: www.bmbf.de/de/3336.php.
- BMBF (2007b)*: www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf.
- BMWA (2000)*: Österreichisches Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussLissabon2000.pdf.
- DFG (2002a)*: Deutsche Forschungsgemeinschaft: www.dfg.de/forschungsforderung/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/download/befragung2002.pdf.
- DFG (2002b)*: www.dfg.de/forschungsforderung/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/programm_info/ziele_profil.html.
- EHEA-Minister (1999)*: Minister der European Higher Education Area: www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.
- EHEA-Minister (2005)*: www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/050520_Bergen_Communique_Germany.pdf.
- Enders, J./Bormann, L. (2001)*: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt, New York.
- EUA (2005)*: European University Association www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf.
- EUA (2005)*: www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Nice_doctorates_seminar/final_recommendations_in_EUAtemplate.pdf.
- Europäische Kommission (2005)*: ec.europa.eu/eracareers/pdf/Recommendation_code_charter_DE_final.pdf.
- Europäisches Parlament (2005)*: www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2005-0077+0+DOC+XML+V0//DE.
- Eurostat (2007)*: epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NS-03-009/DE/KS-NS-03-009-DE.PDF.
- Gerhardt, A./Briede, U./Mues, C. (2005)*: Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung. 1. Jg. München, S. 74-95.
- KMK (2005)*: Kultusministerkonferenz: www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf.
- LERU (2007)*: <http://kampela-leru.it.helsinki.fi/file.php?type=download&id=971>.
- London Communiqué (2007)*: www.hrk.de/bologna/de/home/3100.php.
- NPC 2005*: National Postgraduate Committee: <http://www.npc.org.uk/postgraduatefactsandissues/postgraduatepublications/nationalsurveyonuserperceptionsofpersonaldevelopmentplanningforpostgraduateresearchstudents2005.pdf>.
- OECD (2006)*: Factbook. Economic, Environmental and Social Statistics: europa.eu.int/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf.
- Reinhardt, M. (2006)*: "Conditions for Successful Doctorate: General Framework and Motivation in Germany" In: Gorzka, G./Lanzendorf, U. (ed.): "Europeanising Doctoral Studies. The Russian Federation and Germany on the Way to Bologna". Kassel, pp. 91-101.
- Watts, N. (2006)*: Strukturiert promovieren in Großbritannien. In: Fiedler, W./Hebecker, E. (Hg.): Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess. Opladen, S. 43-50.
- Webler, W.-D. (2003)*: Zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses – das Beispiel der Universität Bielefeld. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51/Heft 6, S. 243-251.
- Wissenschaftsrat (2002)*: www.wissenschaftsrat.de/texte/5459-02.pdf.

Stand aller Internetlinks ist der 31.05.2007.

■ **Max Reinhardt, M.A.**, Doktorand im Fach Politische Wissenschaft, Universität Hannover, Vorsitzender Projektgruppe „Befragung“ von Eurodoc, E-Mail: max.reinhardt@stud.uni-hannover.de

Michael Weegen

Studiennachfrage zwischen verordneter Freiheit und wachsender Beliebigkeit



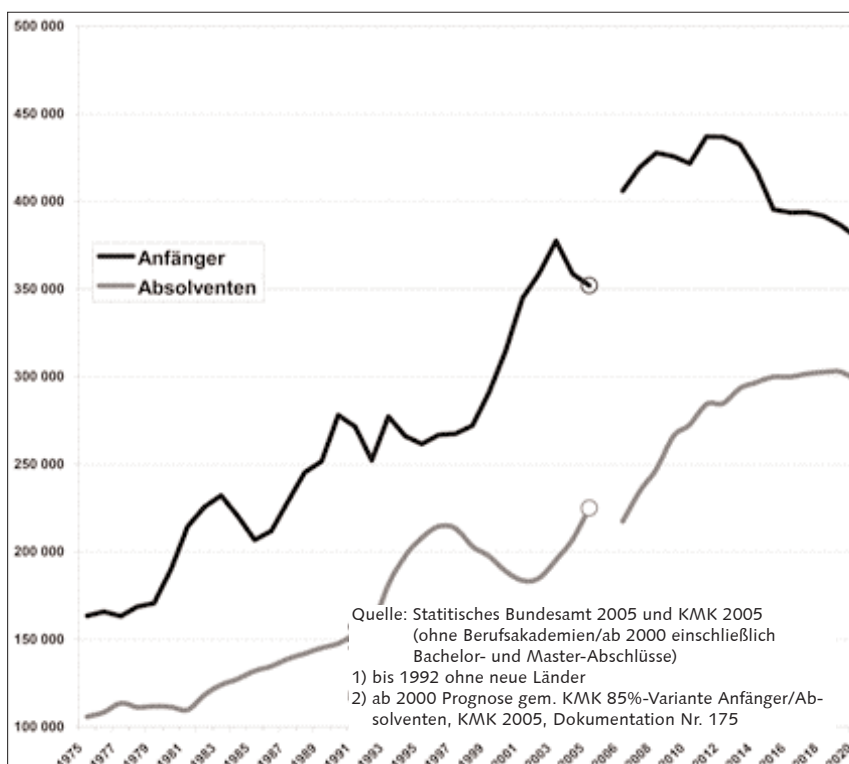
Die Verabschiedung des Hochschulfreiheitsgesetzes - in NRW - und die Einführung von Studiengebühren stehen bundesweit für einen Paradigmenwechsel in der Hochschulpolitik. Gravierende Änderungen für die Hochschulen sind absehbar: Verselbständigung als Körperschaften öffentlichen Rechts, neue Hochschulverfassungen, andere Hochschulsteuerungen, neue Qualifikationsmerkmale, unkalkulierbares Eintritts- und Übergangsverhalten in grundständige und weiterführende Studiengänge. Ohne hier den Freiheitsgedanken näher zu analysieren, stellt sich übergeordnet die Frage, welcher Einfluss sich durch neue Rahmenbedingungen für die zukünftige Studiennachfrage ergeben könnte und inwieweit darüber hinaus Folgenabschätzungen für das Beschäftigungssystem möglich sind.

1. Das Absolventenhoch ist schon da

Legt man die derzeit gültige KMK-Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Absolventen bis zum Jahr 2020 zugrunde, so müsste sich die Zahl der Hochschulabsolventen auch in den nächsten Jahren erheblich erhöhen. Die Absolventenzahl hat - analog der KMK-Zählweise - im Jahr 2003 bei ca. 195.000 gelegen und ist bis 2005 auf ca. 225.000 Absolventen angestiegen. Ihren Höhepunkt würde diese Entwicklung in Deutschland in den Jahren ab 2015 bis 2019 erreichen: Dann läge die Absolventenzahl jährlich bei über 300.000 (85%-Variante). Bezogen auf die aktuellen Daten hätten wir es in diesen Jahren somit mit einem beachtlichen Anstieg an Hochschulabsolventen zu tun, der sich auf 25 bis 40% belaufen könnte. Mit Blick auf die so genannte Absolventenquote (Anteil der Absolventen an den altersspezifischen Jahrgängen) würde sich damit der Wert von derzeit ca. 20% auf ca. 30 bis 33% erhöhen (vgl. Abb. 1). Aufgrund demographischer und struktureller Faktoren (gestufte Studiengänge), die in der KMK-Hochschulprognose von 2005 nicht mehr berücksichtigt werden konnten, ist es wahrscheinlich, dass die Absolventenzahlen aus grundständigen Studiengängen in den nächsten Jahren um mehr als 10% höher ausfallen könnten, als

Michael Weegen analyzes Study Course Demand Between Prescribed Freedom and Growing Arbitrariness. He compares the 2003 and 2005 predictions on study course entrants, students, and graduates up to 2020 issued by the standing conference of German ministers of education with the quantitative trends that are now emerging. He shows that the rather defensive measures to channel the anticipated surge in the number of students need to be transformed as soon as possible into active promotion measures in light of the realistically predictable sharp drop in the number of students. He points out that with in 8 years at the latest, it will become necessary to stimulate (declining) demand by reintroducing incentives rather than study fees in order to meet the education policy goal of retaining a stable participation in education.

Abbildung 1: Studienanfänger und Absolventen in Deutschland - Entwicklung bis 2005 1) und Prognose bis 2020 2)

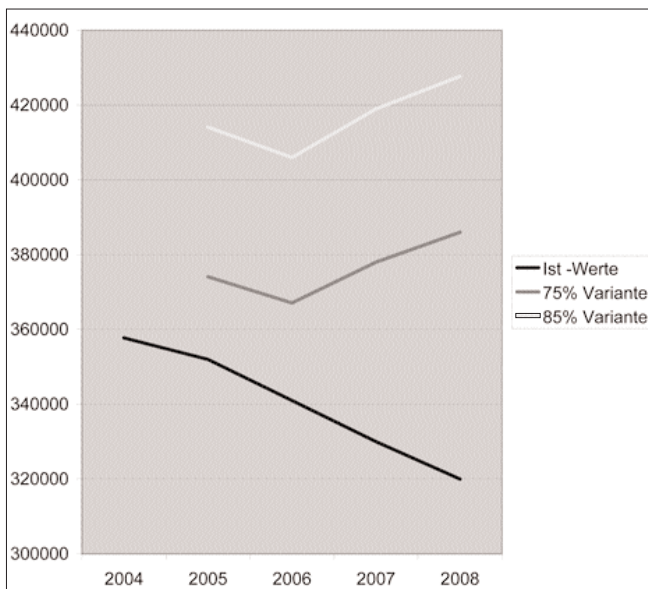


dies in der Maximalvariante der KMK- Hochschulprognose projiziert worden ist (vgl. Weegen 2005).

Allerdings: Die Anfängerzahlen steigen nicht - wie geplant. Betrachtet man zeitversetzt die entsprechenden Anfängerzahlen - etwa mit einer fünf- bis sechsjährigen Vorlaufphase - so wird deutlich, dass sich schon ein Teil der zukünftigen Absolventen im Hochschulbereich befindet oder gegenwärtig eine Entscheidung zur Studienaufnahme treffen muss. Unter der Voraussetzung eines etwa 80%-igen Übergangs wären - laut KMK - Prognose bis zum Jahr 2009 ca. 390.000 Studienanfänger erforderlich, um den Absolventenzielhorizont zu erreichen.

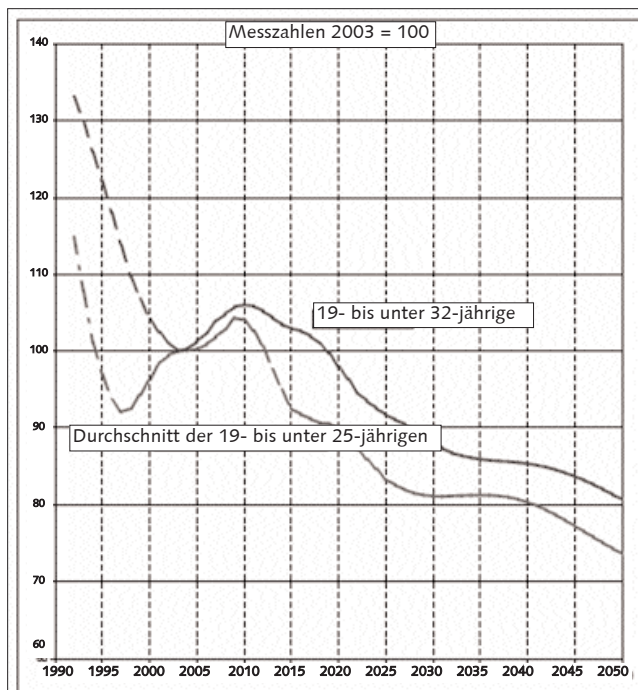
Überraschenderweise hat die Wirklichkeit der Jahre 2004, 2005 und 2006 bereits anders ausgesehen. Die Daten des Statistischen Bundesamtes haben für das Jahr 2004 schon einen klaren Rückgang gemeldet mit nur 358.503 Anfängern. Im Jahr 2005 sind die Anfängerzahlen nochmals um 1,5% gesunken und nach den vorläufigen Meldungen des Statistischen Bundesamtes vom 30.11.2006 fallen sie nochmals um weitere 3,5% (!) auf ca. 340.000 zurück - anstatt sich wie in der Prognose angenommen spürbar nach oben zu bewegen (vgl. Abb. 2). Hält diese Entwicklung an, rutschen die Anfängerzahlen ab 2008 unter die 320.000-er-Marke.

Abbildung 2: Studienanfängerentwicklung in Deutschland mit Trendfortschreibung



Nach den zentralen Ergebnissen der KMK- Prognose (KMK 2005) müsste sich die Zahl der Studienberechtigten aufgrund der Schulzeitverkürzung in Deutschland bis zum Jahr 2011 um 23% gegenüber der älteren Prognose (vgl. KMK 2003) erhöhen. Mit Blick auf die zukünftigen Hochschuleintritte würde sich demgemäß die Zahl der Studienanfänger (1. Hochschulsemester) 2005/2006 in einer Bandbreite von 374.000 bis zu 414.000 Anfänger erhöhen. Bis 2012 würde ein weiterer Anstieg eintreten, der dann zwischen 414.000 bis 450.000 liegen würde. Erst danach - je nach Übergangsquote - würde wieder ein Rückgang auf 353.000 bis 390.000 (2020) einsetzen. Sicherlich ist aufgrund der Schulzeitverkürzung bis 2012/13 mit einer kurzzeitigen erheblichen Studienplatznachfrage zu rechnen (vgl. KMK 2005a). Im Anschluss daran könnte aber aufgrund der stark ansteigenden kurzzeitigen Studienplatznachfrage ein noch größerer *Verpuffungseffekt* eintreten. Faktisch zeigt nämlich die derzeitige reale Entwicklung nicht nur eine zurückbleibende Nachfrage sondern eigentlich einen Bruch: Die Anfängerzahlen sinken - gemessen an dem 2003 erreichten Niveau und erst recht - legt man die prognostizierten Entwicklungsdaten zugrunde (bis zu 20%-ige Abweichung). Erstmals seit Einführung der gesamtdeutschen Hochschulstatistik zeigt sich dabei ein Rückgang bei der Anfängerquote von 38,9% auf aktuelle 37,3%. Ausreißer oder Trendwende? Die Frage lässt sich derzeit nicht endgültig klären. Die Entwicklung läuft aber eindeutig dem prognostizierten Trend zuwider und muss als Warnsignal bewertet werden. Ein Warnsignal deshalb, weil durch eine stagnierende bzw. rückläufige Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich vor dem Hintergrund eines dauerhaften langfristigen demografischen Rückgangs an Studienberechtigten ein unkalkulierbarer Schrumpfungsprozess einsetzen könnte, der fatale Folgen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung hätte. Die folgende Grafik der KMK verdeutlicht, dass wir letztmalig bis 2012 mit Blick auf die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich mit einem Zuwachs rechnen können (vgl. Abb. 3). Im Anschluss daran setzt ein fortdauernder Rückgang ein, der nur durch mehr Anstrengungen - auch finanzieller Art kompensierbar erscheint. Vor diesem Hintergrund wirkt die Einführung von massiven Gebührenregelungen fragwürdig und muss sich beim möglichen Abwürgen der Bildungsbeteiligung den Vorwurf der Fahrlässigkeit gefallen lassen.

Abbildung 3: Bevölkerung im studienrelevanten Alter von 1992 bis 2020



Die Gründe für die erheblichen Abweichung bei der Studienanfängerentwicklung sind sicherlich auf verschiedenen Ebenen zu suchen und lassen sich wie folgt lokalisieren:

2. Verunsicherung durch die Umbausituation

Sicherlich hat die Umbausituation im Rahmen des Bologna-Prozesses an den Hochschulen viele Studienwahlentscheider in hohem Maße verunsichert.

Was würden Sie beispielsweise einem Abiturienten raten, der gerne einen Bachelor-Studiengang an der eigenen Hochschule belegen würde, mit der Absicht später Lehrer werden zu wollen - wenn an benachbarten Hochschulen der traditionelle Lehramtsstudiengang angeboten wird. Oder: Wie soll man einem Absolventen der Fachoberschule erklären, dass er seinen Bachelor-Abschluss nicht an einer Universität machen darf. Die Bachelor-Abschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen aber - laut KMK-Beschluss - vollkommen gleichwertig sind. Zudem ist die Akzeptanz des Bachelor-Profiles am Arbeitsmarkt nach wie vor unklar und variiert fächerspezifisch ganz erheblich. In welcher Weise soll sich beispielsweise ein Bachelor-Absolvent der Chemie am Arbeitsmarkt positionieren - wenn man bedenkt, dass mehr als 80% der Berufsanfänger bisher mit erfolgreicher Promotion starten. Wo und wie positioniert sich der Bachelor-Absolvent mit Lehramtsprofil, wenn er nicht zum Master zugelassen wird? In allen Bundesländern wird nur der Master-Abschluss als Zugangsvoraussetzung für den Schuldienst akzeptiert. Bachelor können nur in dem Umfang berufsqualifizierend sein, indem sie alternative Berufsfelder außerhalb der Schulen eröffnen. Der postulierten sogenannten Polyvalenz sind jedoch enge Grenzen gesetzt, weil die optionalen Lehrer bereits während des Bachelor-Studiums in der Regel mit der schulpraktischen Ausbildung beginnen müssen (vgl. Moog/Vogel 2006, S. 13).

Alles in allem dürfte es keine Übertreibung sein, wenn man das deutsche Hochschulwesen in seiner jetzigen Situation als Deutschlands größte Baustelle bezeichnet. Und über die Attraktivität von Baustellen lässt sich kaum streiten.

3. Forcierte Studiengebühren

Als weiterer Verunsicherungsfaktor für die Studienaufnahme ist die sukzessive Einführung von Studiengebühren anzuführen. Die politische Diskussion hatte bereits mehrere Jahre Vorlaufzeit. Aber erst aktuell lassen einige Bundesländer die konkrete Umsetzung durch die Hochschulen realisieren. Die finanzielle Belastung des Einzelnen wächst weiter und die zukünftige Studienfinanzierung könnte sich zu einem Weg einer frühzeitigen Verschuldungsfalle für Hochschulabsolventen - wie in den Vereinigten Staaten - entwickeln. In der Fläche ist eine neue Förderstruktur für sozial Schwächere überhaupt nicht zu erkennen - selbst Ansätze fehlen.

In den Hochschulen bestehen allenthalben Unsicherheiten, inwieweit die zusätzlichen Einnahmen wirklich auf Dauer Mehreinnahmen bleiben - oder ob diese nur einen Mangel an staatlicher Finanzierung kompensieren werden. Mit Einführung der Globalhaushalte dürfte der Nachweis einer Zweckgebundenheit immer schwieriger werden. Die konkreten Auswirkungen der Gebührenmaßnahmen auf einen möglichen Studienverzicht lassen sich erst in den nächsten zwei bis drei Jahren empirisch abgesichert aufzeigen.

4. Lokale Reaktion der Hochschulen auf die Belastung: „OrtsNC“

Als dritter Faktor muss die Reaktion der Hochschulen auf eine anhaltende Überlast in zahlreichen Bereichen und die ungeklärte Verzahnung bzw. die Übergänge mit Blick auf die neuen gestuften Studiengänge von Bachelor und Master gesehen werden. Während die *alten Studiengänge* in stark nachgefragten Studienbereichen noch durch die ZVS-Zulassungsverfahren gesteuert werden, liegen die Zulassungsmodalitäten der *neuen Studiengänge* bei den Hochschulen. Hier kommt es durch Einführung von sogenannten „OrtsNCs“ nicht selten zum frühzeitigen Aufnahmestopp, der aufgrund der Möglichkeit von Vielfachbewerbungen der Studienberechtigten insgesamt sogar zu Unterauslastungen führen kann. Gleichfalls haben die möglichen sogenannten Aufnahmeprüfungen/-verfahren vor Ort - ob schon im Regelfall bis 60% ausschöpfbar - bisher in der Fläche aufgrund des hohen Durchführungsaufwands nicht gegriffen. Auch vor diesem Hintergrund müssen die von der Hochschulrektorenkonferenz im Herbst 2006 vorgelegten „Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem“ gesehen werden. Denn eigentlich hat in der Vergangenheit das Kapazitätsrecht vor allem dazu gedient, möglichst viele Studienplätze mit möglichst wenig staatlichen Finanzmitteln zu schaffen (vgl. HRK 2006). Die von den Ländern vor gut einem Jahr begonnene Liberalisierung des Kapazitätsrechts hat bisher daran wenig geändert. Es muss vom Prozedere her aber betont werden, dass die Ministerien sich nach wie vor die Festsetzung der Ausbildungskapazitäten der Hochschule vorbehalten und nur das Antragsrecht bei der jeweiligen Hochschule liegt. Mit Blick auf die Übergangsquoten zu Master-Studiengängen bzw. auf die entsprechenden Zulassungszahlen liegen nach wie vor keine klaren Regelungen vor. Vielmehr zeichnen sich von Bundesland zu Bundesland höchst unterschiedliche Vorstellungen ab (vgl. dazu Moog/Vogel 2006). Inwieweit letztendlich doch eine Steuerung über erhöhte Gebühren bis hin zum *Vollcash - Master - Studiengang* einsetzt, bleibt abzuwarten (vgl. Weegen 2004).

5. Benachteiligung von deutschen Schülern mit Migrationshintergrund

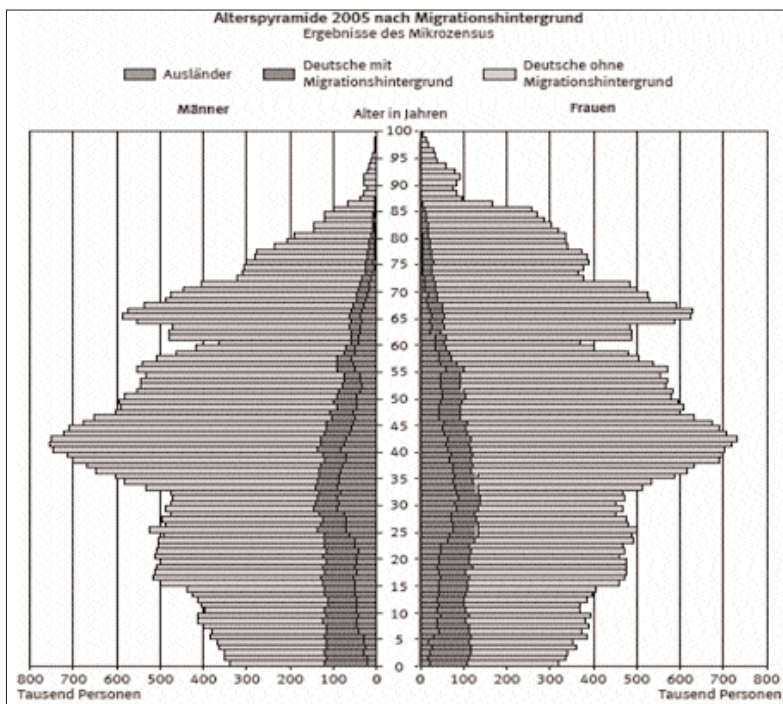
Bei den Annahmen zur Bildungsbeteiligung und Bildungsaspiration geht man bei den bisherigen Fortschreibungswerten in der Schul- und Hochschulplanung von Annahmen aus, die eine wachsende Gruppe mit einem neuen Status nur unzureichend berücksichtigt.

Hiermit ist weder die Gruppe der ausländischen Studierenden und Studienberechtigten, noch die der so genannten Bildungsinländer gemeint, sondern die große Gruppe derer, die in der Statistik aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit mit Blick auf ihre zukünftige Bildungsbeteiligung einfach nivelliert werden: nämlich deutsche Schüler mit Migrationshintergrund.

Im Rahmen der Debatte über die Integration von jungen Deutschen mit Migrationshintergrund konnten eigentlich erstmals durch die PISA-Befunde empirisch abgesicherte

Resultate vorgelegt werden. Die Studie attestiert dieser Gruppe zwar eine hohe Lernmotivation und positive Einstellung zur Schule. Allerdings spiegeln sich diese positiven Voraussetzungen nicht im Anschluss bei den Bildungserfolgen wider. Bekanntermaßen liegt Deutschland vom Gesamtergebnis her mit Blick auf die Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund auf dem letzten Platz der 17 untersuchten Länder (vgl. OECD 2006; Prenzel u.a. 2004). Über die weitere Bildungsaspiration und den Studierfolg dieser jungen Deutschen gibt es so gut wie keine gesicherten empirischen Befunde. Insbesondere trifft dies für den Hochschulbereich zu. Als Hauptgrund dafür muss sicherlich die schwierige bildungsstatische Abgrenzung dieser Gruppe verantwortlich gemacht werden. Ein kalkulatorischer Blick auf die Bevölkerungsstruktur nach diesem Kriterium veranschaulicht in aller Kürze die bevorstehende Größenordnung:

Abbildung 4: Leben in Deutschland - Ergebniss des Mikrozensus 2005



Quelle: Statistisches Bundesamt 2006 - 15 - 0712

Für den Prognosezeitraum bis 2015 dürften sich die wachsenden Anteile der Deutschen mit Migrationshintergrund bei einer anhaltenden niedrigen Bildungsbeteiligung noch viel stärker bemerkbar machen und auf lange Sicht auch im Hochschulbereich zu niedrigeren Anfängerzahlen und Absolventenzahlen - als in der KMK - Prognose angenommen - führen.

6. Unsicherer Übergang in den Hochschulbereich

Wesentliche Grundlage für die Erfassung des sogenannten Übergangsverhalten in den Hochschulbereich sind die von HIS jährlich durchgeführten Befragungen zur Studierbereitschaft der Studienberechtigten in Deutschland. In ihrer Untersuchung gelangen Heine, Scheller, Willich (Heine, Schel-

ler, Willich 2005) zu dem zentralen Ergebnis, dass sich im Jahr 2005 die Studierbereitschaft der Studienberechtigten nur noch in einem Korridor von 62 bis 71% bewegt. Aufgrund methodischer Unterschiede ist hier zu den oben zitierten Übergangsquoten keine direkte Vergleichbarkeit zulässig. Allerdings konstatieren die Hochschulforscher von HIS gegenüber dem Jahrgang 2002 bereits eine Rückläufigkeit, deren Umfang und Ursachen überraschen und die sich mit Blick auf die zweite Befragung der Studienberechtigten aus dem Jahrgang 2005 von der Tendenz her bestätigt. Das steigende Studienberechtigtenniveau der nächsten Jahre könnte allerdings eine schon jetzt einsetzende Stagnation erheblich kaschieren.

Gesichert scheint mit Blick auf die Übergangsentscheidung auch das folgende Resultat der HIS-Untersuchung: Immer mehr unter den befragten Studienberechtigten fühlen sich bei ihrer Studienentscheidung unsicher (ebenda). Diese Unsicherheit führt letztendlich zu einer verstärkten Nachfrage nach Ausbildungsplätzen von Schulabsolventen mit einer Studienberechtigung.

Legt man mit Blick auf diesen Punkt eine Längsschnittbetrachtung des Bundesinstitut für Berufsbildung zugrunde, so hat sich die schulische Vorbildung der Azubis in Deutschland in den letzten dreißig Jahren extrem verändert: Besaß 1970 etwa 1% der Azubis eine Studienberechtigung, so lag der Anteil im Jahr 2003 bereits 15,5%. Für die Jahre 2004 bis 2006 zeichnet sich eine steigende Tendenz ab. Der wachsende Anteil Studienberechtigter an den Ausbildungsplätzen - bei gleichzeitiger Reduzierung der Ausbildungsplatzgesamtkapazität - hat im Endeffekt eine Verdrängung der Bewerber mit niedrigen schulischen Qualifikationen zur Folge - dies für Geringqualifizierte mit dem Ergebnis einer Einmündung in Programmförderung oder wachsender Jugendarbeitslosigkeit. Eigentlich ließe sich der anhaltende Druck auf den Ausbildungsmarkt nur durch eine stärkere Sogwirkung aus dem Hochschulbereich verringern; letztendlich auch um einen neuen Negativrekord bei den Ausbildungsplatzsuchenden zu verhindern. Die Bundesagentur für Arbeit meldete im Herbst 2006, dass knapp 50.000 junge Menschen noch einen Ausbildungsplatz suchen würden. Bei An-

halten der Entwicklung dürfte im Jahr 2007 die 50.000 Marke mit Sicherheit überschritten werden. Das Azubi-Stellen-Desaster ist allerdings größer. Denn viele Schulabgänger suchen seit mehreren Jahren einen Ausbildungsplatz und haben ihre Suche vertagt. Kumuliert dürfte die Gesamtzahl der Suchenden weit über 200.000 betragen und dies mit steigender Tendenz. Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund der bekannten demografischen Lage mehr als bedenklich und müsste politisch offensiver bekämpft werden. Das Gegenteil scheint aber der Fall zu sein. Sollte sich bedingt durch die Einführung der Studiengebühren in Deutschland ein verstärktes Abwürgen der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich einstellen, so dürfte eine Verdrängung ‚nach unten‘ zunehmen. Volkswirtschaftlich wäre sie wenig weitsichtig, weil Deutschland nach Befunden des IAB einen steigenden Bedarf an Erwerbstätigen mit akademischen bzw. hochqualifizierten Ausbildungen hat (vgl. Allmendinger/Ebner 2006).

7. Internationale Vergleichsdaten signalisieren Nachholbedarf

Auch die internationalen Vergleichsdaten bei den Studienanfängern und Abschlüssen gemessen an den Bevölkerungsgruppen unterstreichen bekannterweise den Nachholbedarf eindrücklich:

So stieg in Deutschland zwar die Studienanfängerquote von 30% im Jahr 2000 auf 37% im Jahr 2004 an. Der OECD-Gesamtdurchschnitt hat aber bereits die 50%-Marke erreicht. Deutschland konnte seinen Absolventenanteil zwischen 2000 und 2004 nur von 19,3 auf 20,6% steigern. Die meisten OECD-Länder weisen hier viel größere Fortschritte vor: Im OECD-Durchschnitt können bereits 36,8% eines Altersjahrgangs im Jahr 2004 einen Abschluss im tertiären Bereich des Bildungswesens vorweisen. In diesem Kontext wird ausdrücklich von der OECD betont, dass künftig geburtenschwache Jahrgänge die Schule in Deutschland verlassen werden und demnach Deutschland den steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften so nicht befriedigen wird. Der Anteil der deutschen Universitätsabsolventen an der Gesamtzahl der Absolventen im OECD-Raum ist seit dem Jahr 2000 sogar von 6,8 auf 5,7% zurückgegangen. Bei Fortschreibung dieser Entwicklung würde sich bis 2014 ein weiterer Rückgang des „OECD-Marktanteils“ an den Spitzenkräften auf 3,6% ergeben (vgl. OECD 2006).

8. Ausblick

Vor dem Hintergrund einer Gefahr des Abwürgens der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich sollten die politischen Maßnahmen, die sich teilweise unter dem Postulat einer größeren Hochschulfreiheit subsumieren, von ihren langfristigen Auswirkungen her neu überdacht werden:

Im Kontext einer wachsenden Schiefelage der Studienplatznachfrage zwischen neuen und alten Ländern, eines anstehenden Organisationschaos zur Regelung der Gebührenproblematik in den Hochschulen und der ab 2013 einsetzenden demografisch bedingten anhaltenden Talfahrt bei den Studienberechtigten wird man bei dem bildungspolitischen Ziel der Beibehaltung einer stabilen Bildungsbeteiligung in spätestens acht Jahren zur Notwendigkeit gelangen, wieder über Anreize und nicht über Gebühren die - sinkende - Nachfrage zu stimulieren.

Viel steht auf dem Spiel, wenn sich bei den Nachfragern von morgen der Frust wegen wachsender Benachteiligung beim Zugang, spürbarer Ungerechtigkeiten bei der Finanzierung und überbündender Belastung im Studium aufstauen sollte. Die neuen Freiheiten würden sich dann nicht nur

restriktiv auswirken - was die Studienplatznachfrage angeht - sondern auch eine Legitimationskrise verstärken: Indem nämlich gesellschaftlicher Aufstieg mit einem hohen schulischen Bildungsniveau für bestimmte Bevölkerungsgruppen nur noch in Ausnahmefällen infrage kommt.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J./Ebner, C. (2006):* Bildung, Bildung, Bildung. In: Die Zeit, Nr. 1/Jg. 2006, S. 69.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005):* Berufsbildungsbericht. Berlin.
- Heine, C./Scheller, P./Willich, J. (2005):* Studienberechtigte 2005 - Studierbereitschaft, Berufsausbildung und Bedeutung der Hochschulreife. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2005 - ein halbes Jahr vor Schulabgang - Pilotstudie. HIS- Kurzinformation A16/2005. Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006):* Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem. Erschienen am 10.10.2006. Bonn.
- KMK (2005):* Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 176. Bonn.
- KMK (2005a):* Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2003 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 173. Bonn.
- KMK (2005b):* Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2003. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 178. Bonn.
- KMK (2003):* Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 167. Bonn.
- Moog, H./Vogel, B. (2006):* Bachelor- und Masterstudiengänge. Materialien zur Organisation und Ressourcenplanung. HIS: Forum Hochschule 1/2006. Hannover.
- Statistisches Bundesamt (2006):* Aktuelle Ergebnisse aus der Studentenstatistik für das Wintersemester 2005/2006. Wiesbaden.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hg.) (2004):* PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- OECD (2006):* Bildung auf einen Blick. Paris/Bonn.
- Statistisches Bundesamt (2006):* Hochschulstandort Deutschland 2005. Wiesbaden.
- Weegen, M. (2006):* Bachelor- und Master: Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken. In: Das Hochschulwesen. Jg. 52/Heft 6, S. 6-9.
- Weegen, M. (2005):* Der Schweinezyklus lebt. Oder: Warum ein rasches Absolventenhoch langfristig Akademikermangel verursachen kann. In: Das Hochschulwesen. Jg. 53/Heft 2, S. 49-55.
- Wissenschaftsrat (2006):* Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, (Drs. 7083-06), Köln.

■ **Dr. Michael Weegen**, Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), AG Bildungsforschung und Bildungsplanung, Universität Essen,
E-Mail: michael.weegen@uni-essen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Bestellung

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

Learning Communities – Der Cyberspace als neuer Lern- und Wissensraum

Vom 9. bis zum 11. November 2006 fand an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt die erste internationale Tagung zum Thema „Learning Communities – Der Cyberspace als neuer Lern- und Wissensraum“ statt. Neben vier Hauptvorträgen, einer Postersession, einem Abendvortrag des Trend- und Zukunftsforschers Matthias Horx, einer Podiums- und einer Tagungsabschlussrunde wurden in 24 Sessions 60 Vorträge gehalten. Praktische Projekte aus dem Themenbereich E-Learning wurden dabei vorgestellt und aktuelle theoretische Erkenntnisse diskutiert. Der folgende Tagungsbericht verdeutlicht die Hauptfragen, die im Verlauf der Veranstaltung gestellt wurden, setzt sich mit den präsentierten Antworten auseinander, beschreibt eventuelle Differenzen in den Sichtweisen der Referentinnen und Referenten und beschäftigt sich schließlich mit der Frage, ob alle wesentlichen Aspekte aus dem Bereich E-Learning angesprochen wurden.

1. Notwendige Kompetenzen für die Zukunft und deren Erwerb

Die erste bedeutende Frage der Tagung, bei der es sich genau genommen um zwei Teilfragen handelt, wurde bereits direkt in dem Begrüßungsvortrag von Dr. Christina Schachtner, Professorin für Medienwissenschaft/Neue Medien, formuliert. Die Tagungsleiterin stellt für die Veranstaltung die Frage in dem Raum, welches Wissen und welche Kompetenzen wir in Zukunft für die Bewältigung des Alltags benötigen und wie wir diese/s erwerben können.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung mussten nicht lange auf Antworten zu diesen Fragen warten, denn gleich der Eröffnungsvortrag „Die Lernherausforderungen im 21. Jahrhundert“ vom Soziologen Univ. Prof. Em. DDR. Oskar Negt, setzte sich direkt mit dieser Thematik auseinander. Prof. Negt verdeutlichte, dass zur Bewältigung zukünftiger Herausforderungen ein Lernen in zweierlei Hinsicht erforderlich sei. Zum einen gehe es darum, Sachwissen zu erwerben, zum anderen ein Wissen, das uns Weltorientierung ermögliche. Das Erlernen von Sachwissen verliert aber heute und in Zukunft zunehmend an Bedeutung, was sich hauptsächlich dadurch erklärt, dass der Zugriff auf Informationen durch die neuen technischen Möglichkeiten immer einfacher wird und dadurch die Notwendigkeit abnimmt, diese auswendig lernen zu müssen. Die Bedeutung des Erwerbs von Weltorientierung, die uns ein „Weltverstehen“ ermöglicht, nimmt hingegen zu; dies insbesondere, da der gesellschaftliche Strukturwandel dazu geführt hat, dass alte Werte, die Sicherheit und Orientierung gaben, nicht mehr gelten. Auch der Trend- und Zukunftsforschers Matthias Horx ging in seinem Vortrag „Die Zukunft des Lernens: Learning Communities im Cyberspace“ darauf ein, dass das reine Erlernen von Sachwissen keine Zukunftssicherung verspricht. Er verdeutlichte dies mit folgender Aussage: „Es macht keinen Sinn mehr, auf einen bestimmten Beruf hin auszubilden, denn wenn man ausgebildet ist, ist der Beruf fort – in Katmandu“. Für Horx stellen der Erwerb der Fähigkeiten von Eigenständigkeit, Selbstkompetenz, Teamfähigkeit, Kreativität und Emotionaler Intelligenz die Voraussetzung für zukünftiges erfolgreiches Handeln in Beruf und Ge-

sellschaft dar. Auch in vielen anderen Vorträgen wurde die zunehmende Bedeutung dieser und anderer Schlüsselqualifikationen immer wieder betont. Oskar Negt stellte ebenfalls einen Katalog zeitgemäßer Qualifikationen die zur „Weltorientierung“ notwendig seien, vor. Von den dazugehörigen sechs Kompetenzen werden hier drei gekürzt dargestellt:

- Bei der „Technologischen Kompetenz“ handelt es sich um „das Wissen um die gesellschaftliche Wirkung von Technologien“ und „der produktive und kritische Umgang mit den Technologien“.
- Die „Ökologische Kompetenz“ befähigt uns, zum „pflegerischen Umgang mit Mensch, Dingen und Natur“, was uns ermöglicht „gewaltfrei zu kommunizieren“.
- Die „Gerechtigkeitskompetenz“ ermöglicht uns eine Bewusstseinsweiterung im Sinne einer Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht.

Der zweite Teil der Eingangsfragestellung nach der Art und Weise, wie diese Kompetenzen erworben werden können, wurde in der Diskussionsrunde ergänzt durch die Zusatzfrage von Dipl. Psychologin Bettina Duval, inwieweit deren Erwerb auch im Cyberspace möglich sei. Auch hierauf gab Prof. Negt eine Antwort. Der Erwerb der von ihm beschriebenen Kompetenzen kann seiner Meinung nach nur in der primären Wirklichkeit (in der physisch-materiellen Welt) gelingen, da nur dort der Mensch die dafür notwendige emotionale Geborgenheit und das Gefühl der menschlichen Nähe erleben kann. Wenn die Aneignung in der primären Wirklichkeit gelinge, könnten auch die Möglichkeiten der sekundären (der medialen Welt) gewinnbringend genutzt werden.

Die Beiträge weiterer Referentinnen und Referenten wiesen dagegen darauf hin, dass Schlüsselqualifikationen auch im virtuellen Raum erworben werden können. Der Historiker und Literaturwissenschaftler Dr. Gary Scudder vom Champlain College Vermont ermöglicht mit dem Einsatz seiner „Global Modules“ (es handelt sich hierbei um computergestützte interkulturelle Diskussionsforen) seinen Studierenden über Länder- und Kulturgrenzen hinweg den kommunikativen Austausch mit Studentinnen und Studenten von Universitäten anderer Länder und Kontinente. Das fördert seiner Beobachtungen nach das Verständnis für andere Kulturen. Zusätzlich unterstütze dieser internationale Austausch die selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, was die Urteilsfähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhöhe. Eva Schwarz, die als studentische Vertreterin am zweiten Tag an der Podiumsdiskussion zum Thema „Was und wie lernen wir, wenn wir online sind?“ teilnahm, berichtete aus eigener Erfahrung, dass die Teilnahme an virtuellen Elementen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen den Erwerb von Eigenverantwortlichkeit, Flexibilität und der Fähigkeit zur Informationsselektion ermöglicht, wobei es sich ja auch um typische Schlüsselkompetenzen handelt.

Diese Frage, ob der Erwerb von Schlüsselqualifikationen auch im Cyberspace möglich ist, konnte im Rahmen der Tagung nicht zu Ende diskutiert werden. Die scheinbare Diffe-

renz in den Auffassungen darüber, lässt sich aber auflösen. Dies ist möglich, indem man von der Annahme ausgeht, dass Grundkompetenzen in der Kindheit erworben werden müssen, die Förderung dieser Kompetenzen und der Erwerb auf diese aufbauender Kompetenzen dann aber virtuell geschehen kann.

2. Zugangsmöglichkeiten zum Cyberspace für benachteiligte Gruppen

Die zweite wichtige Fragestellung, die während der Tagung behandelt wurde, setzte sich mit der Thematik auseinander, wie gesellschaftlich benachteiligten Gruppen der Zugang zum Cyberspace ermöglicht werden kann. Im Rahmen der schon angesprochenen Podiumsdiskussion erläuterte der Informatikprofessor Martin Hitz, dass wie bei allen (technischen) Weiterentwicklungen auch beim Cyberspace wieder die gleichen Gruppen zunächst ausgegrenzt sind. Es handelt sich hierbei um die

- älteren Mitbürger,
- Frauen und die
- Mitglieder bildungsferner gesellschaftlicher Schichten.

Eine Teilnehmerin der Podiumsdiskussion betonte in diesem Zusammenhang, dass sich die Ungerechtigkeit im realen Leben so direkt auch im Cyberspace fortsetze.

Aus diesen Erkenntnissen heraus leitet sich gezwungenermaßen die Frage ab, wie man dieser Ungleichheit entgegenwirken kann. Einig waren sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Podiumsdiskussion, dass der Ansatz zur Lösung des Problems darin besteht, die Barriere des Zugangs zum Cyberspace möglichst gering zu halten. Wie das in der Praxis ermöglicht werden kann, wurde in einigen Vorträgen der Tagung verdeutlicht. In diesen wurden Projekte präsentiert, die benachteiligten Gruppen den Zugang zu den Neuen Medien erleichtern. Die Pädagogin Dr. Monika Kastner stellte das „Grundausbildungsangebot für un- und angelernte Arbeiterinnen der Schuhindustrie in Kärnten“, das auch EDV-Schulungen umfasst, vor. Diese Angebote ermöglichen den teilnehmenden Frauen u.a. den Erwerb der neuen Grundkulturtechnik des kompetenten Umgangs mit den Neuen Medien. Kastner erläuterte, dass sich dabei als beabsichtigter und positiver Nebeneffekt ergibt, dass auch die ursprünglichen Grundkulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens gefördert werden.

Die Pädagoginnen Silke Niemann und Mag. Ulrike Schmidt stellten das Projekt „LizzyTraining“, das „Kooperatives Lernen in genderhomogenen Gruppen“ ermöglicht, vor. Dieses ist an das Projekt ‚Schulen ans Netz‘ des deutschen Wissenschaftsministeriums angebunden. Die Zielgruppe sind Hauptschülerinnen, die das Internet zwar bereits zum Teil schon nutzen, dies dann aber eher einseitig zu Unterhaltungszwecken. Die Teilnahme am online durchgeführten Lizzy-Training fördert bei diesen jungen Frauen den Erwerb wichtiger Aspekte der Medienkompetenz und stärkt den gendersensiblen Blick auf den Bereich der Berufsorientierung. Im Projektverlauf zeigte sich laut der Projektverantwortlichen, dass die Teilnehmerinnen gewisse Kompetenzen bereits mitbringen müssen, um das Angebot gewinnbringend für sich nutzen zu können. Ein niederschwelliger Zugang der Zielgruppen zu den jeweiligen Themen sowie zur Nutzung der Technik stellt ein notwendiges Erfolgskrite-

rium dieses und weiterer während der Tagung beschriebenen Projekte zur Förderung benachteiligter Gruppen dar. Hierzu zählen u.a. niedrige Kursgebühren sowie einführende Internetschulungen.

Positiv ist zu den vorgestellten Projekten zu vermerken, dass es sich allesamt um Leuchtturmprojekte handelt, also besonders gelungene Konzepte dahinter stehen, deren hohe „Leuchtkraft“ zur Initiierung ähnlicher Projekte führen kann. Aber gleichzeitig ist auch festzuhalten, um beim Bild des Leuchtturms zu bleiben, dass dieser immer nur einen begrenzten Bereich erleuchten kann, also die breite Masse der Benachteiligten damit nicht erreicht werden kann. Einschränkung muss dieser Aussage hinzugefügt werden, dass gerade virtuelle Netzangebote im Vergleich zu realen einer viel größeren Gruppe Unterstützung bieten können und diese zusätzlich den Vorteil bieten, dass sie ortsungebunden genutzt werden können. Dennoch bleibt an dieser Stelle die Frage zum Teil unbeantwortet, wie der Mehrheit der Benachteiligten die Partizipation an den Möglichkeiten des Cyberspaces zukünftig ermöglicht werden kann.

3. Notwendige Kompetenzen zur Nutzung des Internet

Dass wichtige Kompetenzen über Internet erworben werden können, wurde in diesem Bericht bereits beschrieben. Dass aber zunächst auch bestimmte Kompetenzen vorhanden sein müssen, um die vorhandenen Angebote sinnvoll nutzen zu können, verdeutlichte, wie bereits erwähnt, das Projekt LizzyTraining. Auf die Fragestellung, welche Kompetenzen benötigt werden, um das Internet sinnvoll für eigene (Lern-)Zwecke nutzen zu können, wird nun folgend eingegangen.

Die Wirtschaftspädagogin Mag. Bettina Dimai und der Ingenieur Dr. Martin Ebner berichteten in ihrem Vortrag zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe des WikiPrinzips“, dass Wikis von Studierenden in virtuellen Studienelementen oft gewünscht werden. Gleichzeitig machten die beiden Wissenschaftler/innen aber auch die Erfahrung, dass sich, wenn diese dann tatsächlich angeboten werden, eine relativ geringe aktive Beteiligung der Lernenden zeige. Dies erklärten die Vortragenden damit, dass die für die Nutzung solcher virtuellen Lernangebote notwendigen Selbstlernkompetenzen oft nicht genügend ausgeprägt seien. Die Professorin für Erwachsenenpädagogik, Dr. Elke Gruber bestätigte in ihrem Vortrag „Lernen ein Leben lang – aber wie?“ diese Erkenntnis und wies darauf hin, dass deshalb selbstgesteuertes Lernen der Studierenden von Lehrendenseite stets zu begleiten sei. Dr. Elfriede Ederer-Fick und Mag. Erika Krenn-Neuwirth erläuterten bei ihrem Tagungsbeitrag „Kollaboration und innovative Lehr- und Lernkulturen in der universitären Lehre als Basis für erfolgreiche Netzwerkarbeit in Unternehmen“, dass sie den Studierenden als Vorbereitung auf die Onlinephasen in ihren Lehrveranstaltungen den Erwerb von Selbststeuerungsstrategien durch die Auseinandersetzung mit so genannten Selbstreflexionsleitlinien ermöglichen.

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich ableiten, dass diejenigen Studierenden, die in den Präsenzlehrveranstaltungen in Schule und Hochschule nicht ausreichend Selbstlernkompetenzen erwerben konnten, sich diese auf anderem Wege aneignen müssen, um von virtuellen Lernangeboten profitieren zu können. Diese These

stützt dann auch wieder die bereits beschriebene These von Oskar Negt, dass Grundkompetenzen in der primären Wirklichkeit angeeignet werden müssen.

Die Fragestellung, wie Studierende die notwendigen Kompetenzen zur effektiven Partizipation an virtuellen Angeboten mit hohem Selbststeuerungsanteil erwerben können, verdient sicherlich noch vertiefte Beachtung in der wissenschaftlichen Diskussion.

4. Voraussetzungen für den Erfolg von E-Learning-Angeboten

Der gerade behandelten Thematik direkt angeschlossen werden kann die Frage, unter welchen Bedingungen E-Learning-Angebote allgemein Erfolg versprechen.

Die Volkswirtin Manuela Elisabeth Gruber verdeutlichte in ihrem Vortrag „Empirische Untersuchungen zur Effizienz und Effektivität von E-Learning“, dass virtuelle Lernangebote grundsätzlich weder als effektiver noch ineffektiver in Bezug auf den Lernerfolg im Vergleich zum traditionellen Unterricht bewertet werden können. Gruber betonte, dass gerade beim E-Learning Forschungsergebnisse immer „im direkten Zusammen mit ihrer Untersuchung präsentiert werden (müssen) und nicht abgelöst davon als Argumentation herangezogen werden“ dürfen.

Dr. Andrea Kelz betonte in ihrem Praxisbericht „E-Learning an berufsbegleitenden Fachhochschul-Studiengängen“, dass Lernszenarien, „die dem Paradigmenwechsel vom kursorientierten Lernen hin zu offenem, mediengestütztem, selbstgesteuertem und vor allem kollaborativen Lernen“ folgen, als am Erfolg versprechendsten anzusehen sind. Martin Hitz bediente sich bei der Podiumsdiskussion für die Darstellung dieses Paradigmenwechsels des Bildes von (Mode-)Wellen beim Thema E-Learning. Welle 1 bestand für ihn darin, dass im Rahmen von Onlinelehreangeboten den Nutzerinnen und Nutzern von den Lehrenden hauptsächlich Content bereitgestellt wurde. Welle 2, auf der wir heute schwimmen, sei dadurch gekennzeichnet, dass in Onlinelernprozessen der PC als Kommunikations- und Kooperationsmedium genutzt wird. Die Psychologinnen Dr. Elfriede Ederer-Fick und Mag. Erika Krenn-Neuwirth machten eine ähnliche Entwicklung aus und sehen „E-Learning by collaborating“ als die aktuelle Erscheinungsform von E-Learning an und bezeichnen diese analog zum heute gerne genutzten Begriff „Internet 2.0“ als „eLearning 2.0“, aber auch als „cLearning“

Auch wenn die Integration von Kommunikation- und Kollaborationsmöglichkeiten in Rahmen von Onlineangeboten zur Zeit oft als „state of the art“ angesehen wird, darf nicht der Fehler gemacht werden, Angebote, die ihren Schwerpunkt auf die Bereitstellung digital aufbereiteter Fachinhalte setzen, prinzipiell abzuqualifizieren. Denn die im Mittelpunkt dieser Ausführungen stehende Tagung hat auch gezeigt, dass diese Arten von Angeboten weiterhin in der Lehrpraxis erfolgreich Anwendung finden. Das „elektronische Lehrbuch“ als Bedrohung für gutes E-Learning anzusehen, wie das in der öffentlichen Diskussion zurzeit zum Teil geschieht, ist nicht gerechtfertigt und nicht sinnvoll. Zum einen gibt es auch in dem Bereich der Informationsdistribution technische Weiterentwicklungen, die die didaktischen Möglichkeiten des E-Learning erweitern. Nur kurz erwähnt seien hier die neuen Möglichkeiten durch das so genannte

Podcasting, das die Erstellung und den Bezug von Audio- und Tondokumenten vereinfacht, was z.B. die Durchführung von Televorlesungen erleichtert. Zum anderen ist die Entscheidung, ob der Schwerpunkt sinnvoller Weise auf der Bereitstellung von Content oder das Anbieten von Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten gesetzt werden soll, stets fächerspezifisch und Themenabhängig zu treffen.

Während einer Diskussionsrunde bei der Tagung wurde im Zusammenhang mit dem Thema des kooperativen und kollaborativen Lernens ein zusätzlicher wichtiger Aspekt angesprochen. Je mehr ein Lernangebot den Studierenden Freiheitsgrade in der Nutzung und Gestaltung ermöglicht (z.B. selbst Foren zu eröffnen oder sogar selbstständig eigene Lernmodule zu produzieren), desto höher ist der „Kontrollverlust“ über die Inhalte für die Lehrenden anzusehen. Daran schließt sich unmittelbar die Frage an, ob die Mehrheit der Lehrenden überhaupt dazu bereit ist, in der Konsequenz sich stärker auf die Rolle von Coaches oder Moderatorinnen und Moderatoren im Lehrprozess einzulassen und damit dann weniger die Rolle der Wissensvermittlerinnen und –vermittler inne zu haben. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, inwieweit die Universitäten überhaupt die Notwendigkeit sehen, den Studierenden größere Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehre zu geben. Hierbei muss auch der rechtliche Aspekt Beachtung finden. Ein Diskussteilnehmer der Tagungssession „Computer- und webbasiertes Lernen und Forschen an der Hochschule“ berichtete, dass es im angelsächsischen Raum bereits mehrfach Klagen gegen Lehrende gab, die zur Verantwortung für die von Studierenden in den virtuellen Parts ihrer Lehrveranstaltungen erstellten Inhalte gezogen wurden.

5. Wie verfügbar sollten wir sein?

Bei den bisher vorgestellten Fragestellungen wurde hauptsächlich der Nutzenaspekt von Angeboten des Cyberspaces diskutiert. Die folgende Frage geht in die entgegen gesetzte Richtung und setzt sich damit auseinander, wie viel Flexibilität/Verfügbarkeit einem Menschen überhaupt gut tut.

In einem der Vorträge der Tagung wurde der Vorteil des Lernens mit dem Mobiltelefon gepriesen mit der Feststellung, dass mit Hilfe dieser Technik „bisher ungenützte Leer- und Wartezeiten (nun) für produktives Lernen“ genutzt werden kann. In diesem Zusammenhang soll hier die kritische Frage gestellt werden, ob nicht auch „Leerzeit“ ihren Sinn hat und ob daraus unbedingt „Lernzeit“ werden muss. Es soll hiermit nicht der Eindruck erweckt werden, dass Lernen automatisch als Belastung anzusehen ist, die uns die Freizeit verdirbt. Genau das Gegenteil wäre erstrebenswert, wie auch Elke Gruber in ihrem bereits erwähnten Vortrag „Lernen ein Leben lang – aber wie?“ verdeutlichte. Für die Professorin wäre ein sehr wünschenswerter Zustand, wenn (Weiter-)Bildung uns allgemein „Freude bereiten und in uns eine tiefgehende Befriedigung erzeugen“ würde. Dennoch sei hier die Frage erlaubt, ob es zur völligen Vermischung von Freizeit, Lernen und Arbeit kommen muss; denn dann bestünde die Gefahr, dass es, um in den Worten von Oskar Negt zu sprechen, zur „Herstellung eines allseits verfügbaren Menschen“ kommen könnte, der dann in Gefahr geriete, zum „außengeleiteten Menschen“ oder zum „Mitläufer“ zu werden.

In der Podiumsdiskussion „Was und wie lernen wir, wenn wir online sind?“ stellte der Pädagogikprofessor Dr. Christian Swertz eine provokative These auf, die auch den reinen Nutzen der neuen Möglichkeiten des Cyberspaces für uns in Frage stellt. Er behauptete, dass dadurch, dass der PC uns in die Lage bringt, 16 Stunden am Tag arbeiten zu können, sich in der Konsequenz für die Wirtschaft verbesserte Möglichkeiten der Ausbeutung unserer Arbeitskraft ergeben. Swertz fügte hinzu, dass durch die E-Learning-Aktivitäten in der Aus- und Weiterbildung auch Akzeptanz für diese neue Arbeitsstruktur geschaffen werde. Auf diesen Aspekt wurde während der Tagung aber nicht tiefer eingegangen. An dieser Stelle des Berichtes sei aber diesem Thema hinzugefügt, dass einen gewissen Schutz vor den beschriebenen Risiken und Nebenwirkungen von E-Learning uns die von Oskar Negt beschriebene „Technologische Kompetenz“ bieten könnte. Dieses „Wissen um die gesellschaftliche Wirkung von Technologien“ ermöglicht uns, die Medien zielgerichtet für unsere Zwecke zu nutzen und verhindert gleichzeitig, dass wir den Medien zu leichtgläubig dienen. Da aber davon auszugehen ist, dass nicht nur bei bildungsbenachteiligten Gruppen diese Kompetenz noch nicht im sehr großen Maße ausgeprägt ist, verdient die Frage „Wie viel Flexibilität/ Verfügbarkeit einem Menschen überhaupt gut tut?“ in Zukunft auch besondere Beachtung zu finden.

6. Benötigen wir die Neuen Medien als neuen Lernraum überhaupt?

Die in diesem Bericht behandelten Fragestellungen zeigen, wie breit der wissenschaftliche Diskurs bei der Fachtagung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt geführt wurde. Die wesentlichen Aspekte des Themengebietes „Learning Communities“ wurden aufgeworfen, erörtert und hinter-

fragt sowie noch offene Fragestellungen verdeutlicht. Unterstützt wird diese abschließende Einschätzung durch die Ergebnisse von Gesprächen mit Studierenden der Universität Klagenfurt, die als Besucher an der Tagung teilgenommen hatten. Die Befragten betonten, dass die „Themenvielfalt sehr gut“ war und so „für jeden etwas dabei“ war, und durch die kritischen Fragen aus dem Publikum zusätzliche interessante Aspekte beleuchtet wurden.

Der Tagungsbericht soll mit der Erörterung einer grundlegenden und in ihrer Art auch provokativen Frage enden, die auch während der Tagung gestellt wurde: „Brauchen wir die Neuen Medien überhaupt als neuen Lernraum?“ Eva Schwarz äußerte sich aus ihrer Sichtweise als Studentin bei der schon mehrfach erwähnten Podiumsdiskussion dahingehend, dass sich für sie diese Frage überhaupt nicht mehr stelle. In ihrer Studienpraxis an der Universität Klagenfurt erlebe sie die Kombination von realer und virtueller Lehre als Selbstverständlichkeit, sodass sie das gegenseitige Auspielen dieser beiden Lehrformen als unnötig ansieht. Diesem Statement ist nicht viel hinzuzufügen, und so soll dieser Bericht mit einer Aussage der Tagungsleiterin Christina Schachtner schließen, die am Ende der Tagung dafür plädiert: „Wir sollten den virtuellen Raum als Zugewinn an Raum und Möglichkeiten ansehen und nicht als Ersatz für Lernen und Kommunikation face to face“.

■ **Dr. phil. Jörg A. Wendorff**, Koordinator des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Universitäten Bamberg, Bayreuth, Erlangen-Nürnberg und Würzburg,
E-Mail: joerg.wendorff@wiso.uni-erlangen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**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

Bestellung

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

Hauptbeiträge der Hefte der ZBS, P-OE und HM

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/2007

Vielfältige Aufgaben in der Beratung von Studierenden

Beratungsentwicklung/-politik

Der Übergang von der Schule zur Hochschule: Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik? Interview mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin und Präsident der Kultusministerkonferenz

Gerhart Rott

Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollen Anforderungen

Michael Katzensteiner

Anmerkungen eines Psychologischen Studentenberaters zu Studienbeiträgen in Österreich

Praxisberichte

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn

Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts

Constanze Keiderling

Das Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerkes Berlin

Rezension

Brigitte Reysen-Kostudis:

Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf (Gesa Schubert)

Tagungsberichte

„Studienberatung an deutschen Hochschulen“ Aktuelle Themen der GIBeT-Fachtagung in Bochum vom 14.-17. März 2007 (Ludger Lampen)

„Beratung zeigt Profil“ Fachtagung des Deutschen Studentenwerks vom 6.- 8. Dezember 2006 in Berlin (Helga Knigge-Ilner)

Workshop „Suizidalität und Krisenintervention in der Beratung“, anlässlich der DSW-Tagung in Berlin 2006 (Henrike Selling)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 1/2007

Wege zur Verbesserung der Lehre

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Wolff-Dietrich Webler

Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Monika Rummler

Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre am Beispiel der TU Berlin

Helmut Ertel & Thomas Tribelhorn

Aktivierung und Beteiligung der Lernenden im Präsentationstraining

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren.

Spiele für Seminar und Training

Rezension

Gunnar Kunz:

Das strukturierte Mitarbeitergespräch (Renate Pletl)

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 4/2006

Stiftungen: Impulsgeber für Reformen

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

Zur Rolle der Stiftungen im Reformprozess der Hochschulen

Interview mit Dr. Wilhelm Krull, Generalsekretär der VolkswagenStiftung

Zur Reformstrategie des Stifterverbandes

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

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Anke Hanft & Alexander Kohler

Institutionelles Qualitätsmanagement an österreichischen Universitäten

Das 3-Phasen-Verfahren der österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA)

Organisations- und Managementforschung

Susanne Kirchhoff-Kestel &

Reinhard Schulte

Konzeptionelle Grundlagen des Hochschulmanagements -

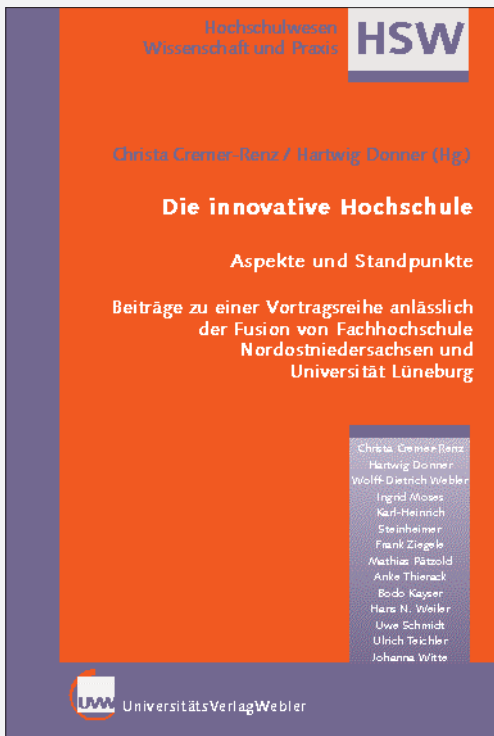
Zur betriebswirtschaftlichen Strukturierung des Forschungsfeldes durch Bezugsrahmen Teil 2

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

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

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

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



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

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

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

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

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

**Anke Hanft (Hg.)
Grundbegriffe des Hochschulmanagements**

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leserschnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

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

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

