

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Zielkonflikte und Zielanpassungsprobleme

- Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen
Teil 1
- 40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept
- Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen:
„Terra incognita“ wissenschaftliche Hausarbeit
- „Sprungbrett Zukunft“ an der TU Darmstadt: Eine neue
Qualität in der Schlüsselqualifikationsausbildung
- Hochschullehrer als Berater.
Doch wo endet eigentlich Beratung?
- Gendersensible Vermittlung von Verhandlungskompetenz -
Ein Modellmodul und seine Evaluation aus vier Perspektiven

4 | 2008

Herausgeber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Herausgeber-Beirat

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

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

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

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

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

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

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

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

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

Jürgen Heß, Dr., Bonn

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

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

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

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

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

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

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; 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 wer-
den) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge
werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen
den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeit-
schrift behandeln.

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

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

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

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

Übersetzung editorial: Gabi Heißenberg

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 25. August 2008

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

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

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben
nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Re-
daktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Re-
zensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentli-
chung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückge-
geben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigelegt ist.
Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe
bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftli-
cher Genehmigung des Verlages gestattet

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

97

Hochschulforschung

Gero Lenhardt & Manfred Stock
Deutsche und amerikanische Hochschulkrisen
Teil 1

98

Hochschulentwicklung

Ludwig Huber
40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept

105

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Antje Stork & Jin Zhao
Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen:
„Terra incognita“ wissenschaftliche Hausarbeit

112

Wim Görts, Anne Brulez & Edwin Herrmann
„Sprungbrett Zukunft“ an der TU Darmstadt:
Eine neue Qualität in der
Schlüsselqualifikationsausbildung

118

Florian Steger
Hochschullehrer als Berater.
Doch wo endet eigentlich Beratung?

124

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Gendersensible Vermittlung von
Verhandlungskompetenz - Ein Modellmodul
und seine Evaluation aus vier Perspektiven

126

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

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



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

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

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

Karin Reiber:
Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung
Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen

In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung. Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich. Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten. Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
 60 Seiten, 9.95 Euro



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

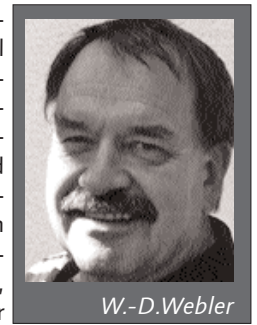
Im vorliegenden Heft mit dem Themenschwerpunkt „Zielkonflikte und Zielanpassungsprobleme“ zeichnen die beiden ersten Aufsätze Zielkonflikte und Zielanpassungsprobleme der deutschen Hochschulen (auch im Vergleich mit den USA) aus ganz unterschiedlichen Perspektiven nach. Angesichts der Bedeutung von Wissenschaft und von wissenschaftlicher Qualifikation für die persönliche, berufliche und die gesellschaftliche sowie ökonomische Entwicklung ist es nicht verwunderlich, dass vielfältige, konfligierende Interessen auf die Hochschulen gerichtet sind und in Aushandlungs- und Anpassungsprozesse münden, in denen Wissenschaftler die Interessen der Wissenschaft und ihrer selbst zu verfolgen suchen. Dabei ringen sie um das rechte Maß, nach dem die externen Interessen verwirklicht werden sollen und können. Vielen Hochschulmitgliedern sind (bei weitgehender Fokussierung allein auf das eigene Forschungsfeld) solche Prozesse nicht bewusst; von daher halten sie eine situationsangemessene eigene professionelle Vorbereitung zunächst nicht für notwendig. Der dritte Aufsatz spricht die Erwartung auf internationale Ausrichtung der Hochschulen an - und zeigt wieder ihre Probleme, sich auf geänderte Umweltbedingungen einzustellen. (Letzteres ist zwar nicht die Perspektive der Autorinnen, aber ihr Artikel kann auch von der Seite mangelnder interkultureller Kompetenz der Lehrenden gelesen werden). Der vierte und fünfte Aufsatz zeigt dagegen konstruktive Lösungsansätze.

In vielen Gesellschaften wird eine Krise der Universitäten konstatiert. Gemeint ist meist deren (angebliche oder tatsächliche) mangelnde Anpassung an die gesellschaftlichen Erwartungen. *Gero Lenhardt & Manfred Stock* betrachten diese Phänomene in ihrer Studie **Deutsche und amerikanische Hochschul Krisen**, wobei Teil 2 mit der amerikanischen Fallstudie und den vergleichenden Schlussfolgerungen in Heft 5-2008 veröffentlicht wird. Der Text hilft, sich abseits der täglichen Stellungnahmen, die fast ausschließlich aus dem Arbeitskräftebedarf der Gesellschaft heraus argumentieren, auf die Grundlinien der Hochschulentwicklung und auf Bürgerrechte an Hochschulbildung zu besinnen und daraufhin die Programme der politischen Parteien zu vergleichen. **Seite 98**

Ludwig Huber erinnert in seinem Artikel **40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept der BAK (KHK)** an die Bedeutung der Bundesassistentenkonferenz (BAK) und ihrer zentralen Publikation, die seinerzeit eine für einen solchen Text höchst ungewöhnliche Verbreitung erlebte und großen konzeptionellen Einfluss in der Hochschulreformdebatte gewann. Viele dort bereits vertretene Ziele und Konzepte sind erst seit kurzem (40 Jahre später) Realität geworden oder werden noch immer als erstrebenswert diskutiert. Gleichzeitig enthält das KHK Passagen, die als Gegenkonzept und als Warnung vor mancher Fehlentwicklung der Umsetzung des Bologna-Konzepts in Deutschland gelesen werden können. Das alles ist Anlass für das HSW, diesen Beitrag zu publizieren. **Seite 105**

Chinesische Studierende bilden unter den ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen mit Abstand die größte Gruppe, aber nur mit rund 30% Studienerfolg (was teilweise auf unverständlich schlechte Deutschkenntnisse zurückgeht). *Antje Stork & Jin Zhao* gehen in ihrem Beitrag **Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen: „Terra incognita“** vor allem kulturell bedingten Unterschieden als weiteren Ursa-

chen an einem für Geistes- und Sozialwissenschaften typischen Beispiel nach. Wie ihre europäischen Kommilitonen halten die chinesischen Studierenden die aus dem nationalen Schulsystem übernommenen Werte und Methoden für universell gültig und erwarten sie daher auch im anderen Land. Wechselseitig für internationalen Studierendenaustausch gültig, müssen Studierende insoweit besser



W.-D. Webler

vorbereitet werden. In Zeichen verstärkter Internationalisierung müssen aber auch deutsche Lehrende ihre interkulturelle Kompetenz steigern, um die Ursachen für die Phänomene nicht (in erster Linie) in individuellem Versagen der Studierenden zu suchen. Insofern stellt der Aufsatz aus Sicht der Herausgeber einen verdienstvollen Beitrag zur Weiterbildung der Lehrenden dar und setzt entsprechende Artikel hier im HSW von von Queis (1-2002) und Webler (1-2002) fort. **Seite 112**

Mittlerweile bemühen sich fast alle Studiengänge um den expliziten Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Allerdings scheinen noch viele Unklarheiten zu bestehen. Anders sind die vielen Schwächen bei dem Versuch nicht nachvollziehbar, das, was für Schlüsselkompetenzen gehalten wird, isoliert in „Trockenkursen“ „zu vermitteln“ wie ein sportliches Trainingsprogramm. Die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle der TU Darmstadt ist hier andere Wege gegangen. *Anne Brulez, Wim Goerts und Edwin Herrmann* stellen das Projekt **„Sprungbrett Zukunft“ an der TU Darmstadt: Eine neue Qualität in der Schlüsselqualifikationsausbildung** vor. Das HSW freut sich, dieses Lösungsmodell einer konstruktiven Anpassung von Hochschulen an externe Erwartungen im eingangs genannten Sinne zu publizieren. **Seite 118**

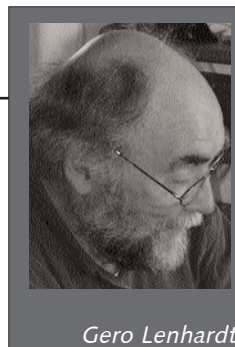
Die Beratung in den Sprechstunden enthält vielfältige Anforderungen, auf die Lehrende - trotz Lehr- und Betreuungsaufgabe - unvorbereitet treffen. Die Beratungskompetenz umfasst auch die Kenntnis eigener Beratungsgrenzen, um zu entscheiden, wann Studierende in die Hände professioneller Hilfe gehören und welche Gesprächsstrategien für diesen Übergang angemessen sind. Hier existiert bisher ein Ausbildungsvakuum der Lehrkompetenz. *Florian Steger* hat aus eine Reihe von Praxisfällen entwickelt und dem HSW eine Reflexion darüber mit einem Beratungsfall zur Verfügung gestellt: **Hochschullehrer als Berater. Doch wo endet eigentlich Beratung?** Er ist sehr geeignet, in die Selbstreflexion über Grenzen eigenen Handelns einzuführen. **Seite 124**

Andrea Ruppert & Martina Voigt haben **Methoden der gendersensiblen Vermittlung von Verhandlungskompetenz** entwickelt und stellen ein **Modellmodul und seine Evaluation aus vier Perspektiven** vor. Sie haben dabei nach neuen didaktischen Wegen gesucht, die Studierenden diese Aspekte fach- und praxisnah erarbeiten zu lassen. Als Lernanlass sind „Verhandlungen“ ein geeignetes Feld in einem wirtschaftsrechtlichen Masterstudiengang. Weitere intensive Lerngelegenheit wurden bereit gestellt. Ein gutes Beispiel dafür, wie hohes Engagement der Lehrenden zu einer motivierenden Veranstaltung führen kann. **Seite 126**

W.-D.W.

Gero Lenhardt & Manfred Stock

Deutsche und amerikanische Hochschul Krisen Teil 1



Gero Lenhardt



Manfred Stock

Die Hochschulen stecken in einer Krise, darin stimmen Deutsche und Amerikaner überein. Sie unterscheiden sich jedoch in ihren Vorstellungen davon, was die Krise ausmacht. Für Amerikaner besteht sie darin, dass die Hochschulen hinter der fortschrittlichen Utopie einer Gesellschaft freier Bürger zurückbleiben. Solche Orientierungen haben mit der Demokratisierung der Gesellschaft auch in der deutschen Hochschulentwicklung an Wirksamkeit gewonnen. Daneben sind hier jedoch auch noch rückwärts gewandte Bildungsvorstellungen anzutreffen, die sich mit den naturalistischen Begriffen des Qualifikationsbedarf und der Begabung verbinden. Sie lassen andere Krisenvorstellungen entstehen.

A university crisis is stated in many societies which in most cases refers to universities' (alleged or actual) lack of adaption to social expectations. Gero Lenhardt & Manfred Stock have a look at these phenomenons in their study titled *University Crisis in Germany and America*, Part II of which – containing an American case study and comparative reasoning – will be published in Issue 5-2008. The text helps to focus on the outlines of higher education development and the civil right on higher education and to compare the programs of political parties in this respect, independent on present-day statements which are almost always based on the social demand for workforce.

1. Einleitung: Krise als institutionelles Element der Hochschulbildung

Die Vorstellung der Krise ist Ausdruck des Spannungsverhältnisses zwischen Hochschule und Gesellschaft. Dessen institutionelle Grundlagen sollen zunächst skizziert werden, denn daran knüpfen sowohl die deutschen und wie die amerikanischen Krisenvorstellungen an. Die Hochschulen bringen Begriffe vom Individuum und der sozialen Ordnung zum Ausdruck, sowie von Kultur und Natur. Bei deren Entwicklung folgen sie den Verhaltensorientierungen der gegebenen Alltagspraxis nicht, sondern stellen sie buchstäblich in Frage. Das zu ermöglichen, ist der Sinn der akademischen Freiheit. Sie soll Lernen, Lehren und Forschung von Restriktionen der außeruniversitären Verhältnisse unabhängig machen. Seit Beginn der Hochschulentwicklung dienen dem die Hochschulautonomie, die Einheit von Forschung, Lehre und Lernen sowie der Selbstreproduktion des Lehrkörpers (vgl. dazu und zum Folgenden Lenhardt 2005; Stock 2005).

Die deutschen Universitäten sind als feudale Korporationen mit Satzungshoheit und eigener Jurisdiktion entstanden, auch wenn sie zugleich dem Zugriff des absolutistischen Staates unterworfen waren. Heute sind sie Verwaltungskörperschaft des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen mit grundgesetzlich garantierter Wissenschaftsfreiheit. Auf dieser Grundlage entwickeln sich Lehre und Forschung. Ihre Einheit bedeutet, dass die Universitäten ihre Lehre durch eigene Forschung hervorbringen. Zunächst bestand die Forschung in der Exegese von Schriften mit religiös oder traditional gesicherter Autorität, die nicht in Frage gestellt werden durfte. Heute hat sie den formalen Charakter theoretisch und methodisch kontrollierten

Denkens, das jeden Gegenstand in jeglicher Perspektive in Frage stellen kann und ihre theoretischen Perspektiven selbst der Reflexion unterwirft.

Der Einheit von Forschung und Lehre entspricht die Einheit von Forschung und Lernen. Forschungserfahrung soll den Studenten helfen, realitätstüchtige Praktiker aus sich zu machen. In der Forschung können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen, also lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen (zu Professionalisierungstheorien vgl. Stock/Wernet 2005 und die hier genannte Literatur). Dieser Fähigkeit bedürfen sie, denn in ihrem Beruf bewegen sich die Hochschulabsolventen typischerweise in Normenkonflikten. Juristen sollen das Recht vertreten in Auseinandersetzungen mit den Orientierungen des Alltagslebens, mit streitenden Parteien und mit Rechtsbrechern. Lehrer sollen den Normen reifen Verhaltens Geltung verschaffen gegenüber Schülern, die altersbedingt zu unreifem Verhalten neigen. Volks- und Betriebswirte sollen Gesichtspunkte ökonomischer Rationalität gegen die weniger rationalen Alltagsorientierungen geltend machen. Ingenieure sollen das Potential ihrer Disziplin gegen die Alltagsroutinen in den Betrieben realisieren usw.

Die Hochschulabsolventen müssen solche Auseinandersetzungen führen können, ohne ihre im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber in technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Mit Beidem würde ihre Praxis scheitern. Derartige Auseinandersetzungen verlangen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Diese Kompetenz erwerben die Studenten seit je in der praktischen Teilnahme an der Forschung.

Die Unabhängigkeit der Lehre und Forschung beruht nicht zuletzt auf der Selbstreproduktion des Lehrkörpers. Nur wer studiert und promoviert hat, sich also der Bildung und Prüfung innerhalb der Universität unterzogen hat, kann Hochschullehrer werden.

Erfahrene Praktiker spielen seit dem 19. Jahrhundert in der Lehre an Universitäten eine immer geringere Rolle. Hinzu kommt, dass der Zugang zur Universität seit je im Grundsatz von der sozialen Herkunft unabhängig sein und allen Qualifizierten offen stehen soll. Frauen und Nicht-Christen galten zunächst als nicht qualifiziert. Die Hochschulangehörigen sollten einen Stand bilden, ohne selbst universitätsfremden ständischen Bindungen zu unterliegen. Statusvererbung war faktisch weit verbreitet, hat aber die Norm allgemeiner Zugänglichkeit nicht zerstört.

Mit Hochschulautonomie, der Einheit von Forschung, Lehre und Lernen sowie der Selbstreproduktion des Lehrkörpers soll die Universität von den Handlungszwängen der außeruniversitären Praxis entlastet werden.

Damit wird sie aber nicht zum Elfenbeinturm, sondern – ganz im Gegenteil sie gewinnt damit ihre Praxisrelevanz als Ort, an dem sich Individuen und Gesellschaft selbst zum Thema werden. Die Hochschulpolitik versucht zwar seit dem Mittelalter immer wieder, Lernen, Lehre und Forschung für die gegebenen Verhältnisse zu instrumentalisieren und diese der Reflexion zu entziehen. Mit der instrumentalistischen Verkürzung des Denkens reduziert sie die Universität aber auf eine Praxisrelevanz, die die praktische Reichweite der freien Reflexion und Selbstreflexion verkürzt. Die DDR ist dafür als Beispiel instruktiv (Lenhardt/Stock 2000). In der Universitätsgeschichte gelang es den Herrschenden aber nicht, das Spannungsverhältnis zwischen Universität und den gegebenen außeruniversitären Verhältnissen völlig stillzustellen.

Im öffentlichen Bewusstsein äußert sich der Widerspruch zwischen Hochschule und Gesellschaft als Hochschulkrise. Denn von den Anforderungen der gegebenen Verhältnisse weichen Forschung, Lehre und Lernen ab. Die Krisendiagnosen resultieren jedoch nicht in der Abschaffung der Universitäten, sondern in deren Reform. Denn Abhilfe wird von deren Bildungsmöglichkeiten erwartet. Paradoxe Weise erscheint die Hochschulkrise als umso bedrohlicher, je größer die Autorität der Hochschulbildung ist. Deren Autoritätszuwachs bedeutet, dass die Alltagspraxis von der Klimakatastrophe bis hin zu Problemen der perinatalen Medizin immer nachdrücklicher an den Vorstellungen gemessen wird, die die Gesellschaft mit ihren Hochschulen zum Ausdruck bringt.

Hier liegt der Gedanke an die einstige Bedeutung der Kirche und der Sünde nahe, mit der sich ebenfalls die Vorstellung abweichenden Verhaltens und zugleich die Hoffnung auf Erlösung verbanden.

So bildet die Krise also den Normalfall der Universität (zu Theorien der Hochschulkrise vgl. auch Stölting/Schimank 2001). Es überrascht deswegen nicht, dass die Vorstellung der Hochschulkrise auch die deutsche und die amerikanische Öffentlichkeit seit je beschäftigt. In keinem der beiden Länder gab es Perioden, in denen man die Hochschulen nicht in einer Krise wähte. Amerikaner und Deutsche unterscheiden sich jedoch in ihren Vorstellungen davon, worin die Krise besteht. Von diesen Differenzen soll jetzt die Rede sein.

2. Hochschulkrise in Deutschland

Worin man in Deutschland die Hochschulkrise erblickt, soll an den hochschulpolitischen Programmen der im Bundestag vertretenen Parteien untersucht werden. Deren Programme können als Ausdruck allgemeinerer nationaler Krisenvorstellungen verstanden werden, denn von den Bildungsvorstellungen der Öffentlichkeit dürfen sich die Parteien nicht allzu weit entfernen, wollen sie ihren Erfolg in Wahlen nicht riskieren. Wie eine einschlägige Zusammenstellung zeigt, verfolgen alle Parteien eine widersprüchliche Hochschulpolitik (Befragung 2005). Sie vertreten zum einen die Freiheit von Forschung und Lehre, die Bildungs- und Berufsfreiheit und damit die liberale Vorstellung der offenen Gesellschaft. Im Gegensatz dazu folgen sie zugleich naturalistischen Vorstellungen von Begabung und Qualifikationsbedarf, denen die Bildung unterzuordnen sei. Die Hochschulen seien in eine Krise geraten, weil es an dieser Unterordnung fehle. Die liberalen und naturalistischen Überzeugungen stehen nebeneinander, ohne dass ihre Vertreter die Widersprüche zwischen beiden zum Thema machten.

2.1 Liberale Bildungsvorstellungen

Die im Bundestag vertretenen Parteien setzen sich einerseits für Bildungsvorstellungen ein, die der demokratischen Ordnung entsprechen. Sie verstehen Hochschulbildung als eine Bedingung individueller Autonomie und Gleichheit, sowie der Demokratie. Bildung soll den Einzelnen helfen, in Alltag und Beruf die Grenzen des Bestehenden zu überschreiten, die äußeren Grenzen ebenso wie ihre eigenen persönlichen. Hier gilt: je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze. Hochschulstrukturen, die dem entgegenstehen, werden als krisenhaft und reformbedürftig verstanden. Daher hat der Bundestag in dem 1975 verabschiedeten Hochschulrahmengesetz die Hochschulen verpflichtet, Lehre und Studium entsprechend auszurichten.

Die CDU überschreibt ihr Positionspapier: „Gute Bildungspolitik schafft die Grundlagen für eine freiheitliche, demokratische Gesellschaft“ und formuliert:

- „Bildung ist der Schlüssel für individuelle Lebenschancen, für kulturelle Teilhabe, für zukunftsträchtige Entwicklungen und Innovationen in Deutschland“ (CDU Positionspapier, ohne Jahr, S. 1). Und weiter: „Bildung erfasst den ganzen Menschen. Sie ist Voraussetzung für seine Teilhabe an Kultur und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Bildung ist zugleich Bereitschaft zu lebenslanger Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn des Lebens sowie Auseinandersetzung mit Beruf, Lebenskreis und Welt. Ziel ist somit auch die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen“ (ebd.).

Die SPD ist der gleichen Überzeugung. Sie fordert in ihren bildungspolitischen Eckpunkten „Bildung macht stark“, die ihr Forum Bildung formuliert und der Parteivorstand herausgegeben hat:

- „Gute Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für selbst bestimmtes und selbstbewusstes Handeln“ (SPD Parteivorstand 2007, S. 3 f.).
- „Sowohl die Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen als auch die ökonomischen Perspektiven Deutschlands hängen entscheidend von der Qualität des deutschen Bildungssystems ab. Gleichzeitig ist Bildung heute eine zen-

trale Voraussetzung zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Bildung wird zum Schlüsselthema des 21. Jahrhunderts" (ebd., S. 4).

- „Ziel von Wissenschaftspolitik muss es sein, möglichst vielen jungen Menschen aus allen gesellschaftlichen Schichten ein qualitativ hochwertiges Studium zu ermöglichen" (ebd., S. 8).

Gemessen an der Norm der Chancengleichheit, die in dieser Forderung zum Ausdruck kommt, zeigt das deutsche Bildungssystem deutliche Defizite. „Es verstärkt die Tendenz zur sozialen Spaltung. Zu viele Menschen können ihre Begabungen und Möglichkeiten in unserem Bildungssystem nicht ausschöpfen" (ebd., S. 4).

Die FDP hat ebenfalls Teil am liberal-demokratischen Konsens. Sie schreibt in ihrem Deutschlandprogramm 2005:

- „Bildung ist vorrangig Entfaltung der Persönlichkeit des heranwachsenden Menschen. Sie soll seine Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern und ihn zur Teilhabe am Berufsleben und der Gesellschaft befähigen. Das Bürgerrecht auf Bildung will die optimale Förderung jeder Begabung in allen Lebensabschnitten" (FDP Deutschlandprogramm 2005, S. 22).
- Die FDP hat auch ein „Konzept für eine liberale Bildungsoffensive für das 21. Jahrhundert" vorgelegt mit 12 Thesen zum Thema „Neue Chancen für eine bessere Bildung". Darin heißt es: „Der Staat muss sich zurücknehmen, will er die Freiheit von Lehre und Forschung ... auch für die Zukunft sichern". (ebd., S. 1). Und weiter: „Das Bürgerrecht auf Bildung darf nicht ausgehöhlt werden. Die Chancengleichheit für junge Menschen ist ein Grundpfeiler unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung" (ebd., S. 3).

Bündnis 90/Die Grünen schreiben 2005 in ihrem Wahlprogramm:

- „Bildung ist die Basis, auf der jeder Mensch selbständig das Leben gestalten und Verantwortung übernehmen kann: für sich, für die Gesellschaft und für die Umwelt" (Bündnis 90/Die Grünen, S. 1).
- „Wie nirgends sonst in Europa entscheidet in unserem Land die soziale und ethnische Herkunft über die Bildungs- und Lebenschancen. Wir Grünen wollen Sie für nicht mehr und nicht weniger als eine Bildungsrevolution in unserem Land gewinnen, die endlich allen gleiche Chancen einräumt" (ebd., S. 1).
- „Der Zugang zu akademischer Bildung wird für die Einzelnen immer entscheidender für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, aber auch für ein emanzipiertes selbstbestimmtes Leben. Im Vergleich mit anderen OECD-Staaten, insbesondere mit den skandinavischen Ländern ist Deutschland insgesamt Schlusslicht bei der Anzahl der Studierenden. Wir wollen, dass die Zahl der Hochschulstudenten steigt" (ebd., S. 2).
- „Die Hochschulen sollen sich ihre Studierenden aussuchen und die Studierende sollen sich ihre Hochschule aussuchen können – beide auf gleicher Augenhöhe" (ebd., S. 2).

Die PDS, schließlich, verbindet in ihren bildungspolitischen Leitlinien von 2005 Vorstellungen demokratischer Gleichheit und Freiheit mit Kritik am Kapitalismus:

- „Menschen brauchen die Möglichkeit, über die gesellschaftlichen Bedingungen ihres Lebens selbst und gemeinsam mit anderen zu entscheiden", so zitieren die Bildungsleitlinien das PDS-Parteiprogramm. „Wir bleiben auch dem in die Zukunft, über den Kapitalismus hinausweisenden Ideal der allseitig entwickelten und gebildeten Persönlichkeit des progressiven Bürgertums und der internationalen Arbeiterbewegung treu" (PDS Arbeitsgemeinschaft (PDS Arbeitsgemeinschaft 2005, S. 2).
- „Hochschulen sollen Autonomie erhalten. Dafür ist ihre Demokratisierung unerlässlich. Die PDS will deshalb die Mitspracherechte von Studierenden und Mitarbeiter/innen stärken und die Professorenmehrheiten und präsidialen Vorrechte beschneiden" (ebd.).

Die gesellschaftlichen Bildungsvorstellungen, an die die Parteien anknüpfen, sind in der Hochschulentwicklung auch wirksam geworden. Das Hochschulwesen hat Veränderungen erfahren, die den genannten Bildungsvorstellungen entsprechen. Dazu gehören das Wachstum der Studentenquote und die zunehmende Chancengleichheit, die zunehmende Relevanz der Hochschulbildung für immer mehr Lebensbereiche und die Ausdehnung der Wissenschaftsfreiheit auf Teile des Fachschulwesens.

Hochschulexpansion und Chancengleichheit

Nach dem Zweiten Weltkrieg vervielfachte sich die Zahl der Studenten. In vielen westlichen Demokratien liegt die Studentenquote heute weit über 50%. Als Bildungsexpansion ist diese Entwicklung nur unzureichend beschrieben. Zu beobachten ist vielmehr die Verallgemeinerung der Hochschulbildung auf alle Mitglieder der Gesellschaft. Das gilt auch für die BRD. Hier wurden in der Reformperiode der 1960er und 1970er Jahre mehr Universitäten gegründet als in der gesamten deutschen Hochschulgeschichte seit dem Mittelalter. Nicht minder dramatisch ist das Wachstum der Studentenzahlen. Studierten zu Beginn der 1950er Jahre kaum fünf Prozent eines Altersjahrgangs, so sind es heute ungefähr 40%. Bedingt war die Hochschulexpansion vor allem durch das wachsende Bildungsinteresse der jungen Frauen, die heute die Mehrheit der Hochschulstudenten ausmachen. Als mit der Auflösung der Standesordnung aus der traditionellen Weiblichkeit moderne Bürger wurden, wurden aus Mädchen und jungen Frauen Schülerinnen und Studentinnen. Teil an der Hochschulexpansion hatten auch die Kinder der unteren sozialen Schichten. In der Bildungsforschung ist jedoch kontrovers, ob die schichtenspezifische Ungleichheit der Bildungschancen abgenommen hat.

Verwissenschaftlichung der Praxis

Kehrseite der Bildungsexpansion ist, dass die Hochschulbildung für die Praxis in immer mehr Lebensbereichen an Bedeutung gewonnen hat (Ringer 1987; Titze 1987 a und b). Die folgenden Beispiele seien genannt: Noch in den frühen 1950er Jahre lebten die Hochschulen in einer Symbiose mit dem Staat und bildeten vor allem Beamte aus. Dann fielen die ständischen Schranken zwischen Universität und Wirtschaft (Webler 1995). Die Universität widmete z.B. der modernen Volks- und Betriebswirtschaftslehre immer weiteren Raum, und die Unternehmen verlangten von immer mehr ihrer Beschäftigten ein Hochschulstudium. Um ein weiteres Beispiel zu nennen: Die Verallgemeinerung der wissenschaft-

lichen Bildung betraf auch die Lehrerschaft und mittelbar die Bildung ihrer Schüler. Die Unterscheidung zwischen der wissenschaftlichen höheren Bildung und der volkstümlichen niederen wurde weitgehend aufgehoben. Aus den einstigen Volksschullehrern wurden Hauptschullehrer, die Fachunterricht erteilen und ihre Berufsvorbereitung an den Universitäten erfahren, also am gleichen Ort wie die Gymnasiallehrer (Lenhardt/Stock 1997). Heute setzt sich diese Entwicklung fort mit der Verwissenschaftlichung der beruflichen Bildung für den vorschulischen Bildungsbereich.

Verallgemeinerung der Wissenschaftsfreiheit

Der Obrigkeitsstaat des aufgeklärten Absolutismus hatte massiv in das Universitätsleben eingegriffen, aber die Universitäten hatten ihre Unabhängigkeit als feudale Korporationen auch mit gewissem Erfolg verteidigt (vgl. dazu und zum Folgenden Lenhardt 2005, S. 169 ff.). Im rückständigen Deutschland war der aufgeklärte Absolutismus schwach und musste er sich mit den Universitäten arrangieren. Dieses Arrangement resultierte in der Modernisierung der Universität. Im preußisch gewordenen Halle entstand am Ende des 17. Jahrhunderts die weltweit erste Universität, die die Fesseln des scholastischen Denkens sprengte, gefolgt von Erlangen und Göttingen. Eine Fachschule wollte die Obrigkeit auch in Berlin gründen, musste aber 1810 schließlich eine Universität hinnehmen. Der Universität des aufgeklärten Absolutismus wichen zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch die alten konfessionellen Universitäten. Sie verschwanden zusammen mit den konfessionellen Kleinstaaten, in deren Dienst sie gestanden hatten. Ein Licht auf diesen Zusammenhänge von Staats- und Hochschulform wirft ein Blick auf Frankreich mit seinem entwickelten Absolutismus. Hier sind die Universitäten im 18. Jahrhundert nicht modernisiert worden, sondern dem Absolutismus erlegen und verkümmert.

Im Kampf gegen die unabhängigen Universitäten begründete der Obrigkeitsstaat im 18. Jahrhundert zugleich das staatlich kontrollierte Fachschulwesen. Beide Hochschultypen bilden Praktiker aus, sie folgen jedoch unterschiedlichen Vorstellungen von Praxis. Im Kontext der überkommenen ständischen Verhältnisse wollten die Universitäten zu Reflexion und Selbstreflexion bilden. Das Fachschulwesen sollte dagegen fraglos funktionierende Staatsdiener hervorbringen, die sich für die absolutistische Modernisierung instrumentalisieren ließen. Auf ihre persönlichen Überzeugungen sollte es in der Berufspraxis nicht ankommen und folglich auch nicht in ihrer Berufsvorbereitung. Dem Fachschulwesen gewährte der Staat deswegen auch nicht die akademische Freiheit und die Einheit von Forschung und Lehre. Mit dieser fremdbestimmten Bildung ließ sich auch die heraufziehende kapitalistische Industrialisierung verbinden. Denn das Bürgertum war in Deutschland schwach. Wo das Bürgertum dagegen stark und der Staat schwach war wie in den USA, sind Fachschulen nicht entstanden.

Die Fachschulen unterscheiden sich von den Universitäten also nicht in den dinglichen Unterrichtsgegenständen, in beiden können z.B. Sozialarbeiter, Medizin oder Maschinenbau unterrichtet werden und so geschah es auch. Entscheidend sind vielmehr die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Betrachtung, die die institutionellen Formen der beiden Hochschultypen gestatten. Die Geistesverwandtschaft zwischen Fachschulwesen und obrigkeitsstaatlicher Ordnung erklärt, warum sich heute in den demokratischen Ge-

sellschaften Europas die Unterscheidung zwischen Universität und Fachschulwesen zugunsten der Universität auflöst (Haug 2000, S. 24). Wo Menschenwürde und Bürgerrechte gelten, ist eine Bildung inakzeptabel, die den Einzelnen instrumentalisiert soll.

In der BRD manifestierte sich diese Entwicklung in der Entstehung der Fachhochschulen in den 1970er Jahren. Mit ihrer Gründung wurde die akademische Freiheit auf Teile des Fachschulwesens ausgedehnt. Dass die Freiheit des Lehrens, Lernens und Forschens dort noch durch erhebliche materielle Restriktionen eingeschränkt wird, ist unübersehbar, wird politisch aber bereits problematisiert. Ohnehin gilt Ähnliches auch für die schlecht ausgestatteten Universitäten.

Die Verallgemeinerung der freien wissenschaftlichen Bildung kommt auch in der europäischen Bologna-Erklärung zum Ausdruck. Danach sollen die Hochschulen wirken für „die geistigen kulturellen, sozialen und wissenschaftlichen Dimensionen“ des gemeinsamen Europas, für „die gesellschaftliche und menschliche Entwicklung“, „die Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft“, „das Bewusstsein für gemeinsame Werte“, Fortschritte der Wissenschaft“, „die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften“, „zivilisatorische Vitalität und Effizienz“, „Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen“, „Mobilität und arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Bürger“ (http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf). Diesen Zielen entsprechen die vereinbarten Strukturreformen. Die Bildung zu bürgerlicher Autonomie benötigt nur einen Hochschultyp, nämlich den, der die Erfahrung freien wissenschaftlichen Denkens am besten ermöglicht. Deswegen soll die Hochschulbildung in der Form der beiden neuen Studiengänge nur noch eine stufenförmige Gliederung enthalten. Auf welcher der beiden Stufen die Studenten die Hochschule verlassen, soll der Bologna-Erklärung zufolge ihrer Entscheidung überlassen sein, den Bürgerrechten der Bildungs- und Berufsfreiheit entsprechend.

1.2 Naturalistische Bildungsauffassungen

Mit der Hochschulexpansion, der zunehmenden Gleichheit der Bildungschancen, der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Berufspraxis und der Freiheit wissenschaftlichen Denkens ist das Hochschulwesen Bildungsverhältnissen näher gekommen, die den Bürgerrechten entsprechen. Unübersehbar ist aber auch, dass die Verallgemeinerung der freien wissenschaftlichen Bildung auch auf Widerstände stößt. Gemessen an der Hochschulentwicklung der anderen westlichen Demokratien nimmt sich diejenige der BRD bescheiden aus. Fragt man nach den Ursachen der verzögerten Hochschulentwicklung stößt man auf Bildungsvorstellungen, die an das 19. Jahrhundert erinnern. Danach haben die deutschen Universitäten des ständischen Obrigkeitsstaats vor dem Ersten Weltkrieg ihre Blütezeit erlebt. Jenes Goldene Zeitalter sei aber zu Ende gekommen, als man die unübersteigbaren Grenzen ignorierte, die die innere und die äußere Natur des Menschen der Bildung zögen. Deswegen steckten die Hochschulen heute in einer Krise. Die Krise wird hier also unter Bezug auf eine unterstellte bessere Vergangenheit imaginiert. In dieser Perspektive gelten die Einzelnen nicht als Bürger, die mit der Freiheit begabt sind, in Eigenverantwortung etwas aus sich zu machen, sondern als Arbeitskräfte, die sich den natürlichen Grenzen ihrer Begabungen und denen des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs zu fügen hätten. Die

Gesellschaft gilt in dieser Krisenvorstellung also auch nicht als eine offene Ordnung, sondern als ein System von Sachzwängen, für das die Bildung zu instrumentalisieren sei. Die Ungleichheit der Bildung und ihre Instrumentalisierung werden als unvermeidbare Sachnotwendigkeit vorgestellt.

So begrüßen die Parteien im Bundestag die liberale Hochschulentwicklung zwar, sie verstehen sie zugleich aber auch als Krise und stellen sich ihr entgegen. CDU und FDP vertreten diese Perspektiven am konsequentesten. SPD, Grüne und die PDS öffnen sich stärker auch Bildungsvorstellungen, die der Bildungs- und Berufsfreiheit entsprechen. Jedoch sticht in allen Parteiprogrammen die Vorstellung eines überindividuellen nationalen Qualifikationsbedarfs hervor, der von den Hochschulen zu bedienen sei. Dieser Bedarf wird abgeleitet aus äußeren Umständen wie der wirtschaftlich-technischen Entwicklung, der Globalisierung, demografischen Veränderungen usw.

Die CDU formuliert: „Unsere Gesellschaft braucht mehr Akademiker für hochqualifizierte Arbeitsplätze“ (CDU Bundestagsfraktion 2007, S. 2). „Der Ausbau der Studienkapazitäten muss den hochqualifizierten Fachkräftenachwuchs sichern“ (ebd., S. 4). „Bildungspolitik muss den Erfordernissen der modernen Arbeitswelt Rechnung tragen“ (ebd.). In den 1990er Jahren glaubten die Konservativen noch, der wirtschaftliche Qualifikationsbedarf verlange weniger Hochschulabsolventen und mehr Facharbeiter. Deswegen riefen sie damals zu einer restriktiven Hochschulpolitik auf.

„Das Bildungs- beziehungsweise Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem laufen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Abiturienten, die ein wissenschaftliches Studium aufnehmen wollen, ohne dafür geeignet zu sein; auf der anderen Seite nimmt trotz des qualitativ hohen Standards der deutschen Berufsausbildung und guter Beschäftigungsperspektiven für Fachkräfte das Interesse der jungen Menschen an dieser Ausbildung ab. Aus dem Mangel an qualifizierten Fachkräften erwächst eine weitreichende Gefährdung der Leistungsfähigkeit unserer Volkswirtschaft. Eine Korrektur der Bildungspolitik zugunsten berufsbezogener Bildung ist unverzichtbar“ (CDU-Bundesgeschäftsstelle 1994, S. 4).

Heute diagnostiziert die CDU ein Zuwenig an Akademikern. Geblieben ist sie aber dabei, dass die Bürgerrechte der Bildungs- und Berufsfreiheit nur bedingt gelten sollen. Diese Vorstellung teilt auch die FDP. Sie fordert in ihrem „Konzept für eine liberale Bildungsoffensive“ „eine bedarfsgerechte akademische Bildung auch für die Zukunft“ (FDP Bildungsoffensive o. J., S. 1). Die SPD engagiert sich in ihren bildungspolitischen „Eckpunkten“ ebenfalls für eine bildungsökonomisch ausgerichtete Hochschulentwicklung: „Deutschland braucht mehr Studierende“ (SPD-Parteivorstand 2007, S. 8). „Gesellschaft und Wirtschaft brauchen immer mehr hoch qualifizierte Fachkräfte. Deshalb müssen weit mehr Menschen in Deutschland erfolgreich studieren“ (ebd., S. 9).

Auch Bündnis 90 / Die Grünen argumentieren mit dem Bildungsbedarf eines kollektiven Subjekts, für den die Hochschulen zu instrumentalisieren seien.

„Eine Wissensgesellschaft im globalen Wettbewerb kann es sich nicht leisten, Talente und Begabungen unentdeckt zu lassen. Gerade eine schrumpfende und alternde Gesellschaft hat einen stetig steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Jüngeren und gut weitergebildeten Älteren“ (Bündnis 90/Die Grünen 2005, S. 1).

Das Studium soll Mittel sein für die Ausbildung von Menschen als Mitteln, mit denen politisch korrekte Zwecke verwirklicht werden sollen.

„Dabei sehen wir in einer starken und unabhängigen Grundlagenforschung an den Universitäten im engen Verbund mit der Lehre ein entscheidendes und nachhaltiges Mittel für die Erhaltung und Vertiefung eines hohen Ausbildungs-niveaus und eines breiten Fundus für die Wissensgesellschaft der Zukunft. Wir haben Akzente in der Forschung gesetzt“ (ebd., S. 2).

Dem soll die Hochschulstruktur entsprechen.

„Unsere Hochschulen sollen weder reine Lern- und Forschungsfabriken noch Elfenbeintürme sein, sondern brauchbare wissenschaftliche Exzellenz genauso wie Freiräume und Selbstverantwortung und den engagierten Austausch mit der Gesellschaft“ (ebd., S. 1).

Die Grünen schreiben den Hochschulen einen Bedarf an Exzellenz, Freiräumen und Selbstverantwortung zu und nicht den Lehrenden und Lernenden. Diese wollen sie vielmehr mit Wettbewerb als Mittel politischer Steuerung kontrollieren. „Über einen fairen Wettbewerb tragen wir mehr Effizienz und Transparenz in die Hochschulen“ (ebd., S. 2). Ließe sich dieser neoliberale Cameralismus realisieren, würden die am Hochschulleben Beteiligten vollends entmündigt.

Die PDS teilt die zitierte Auffassung. Sie ist ihr nicht neu, denn sie gleicht dem Basis-Überbau-Theorem des Marxismus-Leninismus, das in der DDR Staatsdoktrin war (Lenhardt/Stock 2000; Köhler/Stock 2004): „Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist unübersehbar, dass wir in eine Periode neuer Herausforderungen eingetreten sind, die sich in erster Linie aus den Konsequenzen der Globalisierung, den ökologischen Erfordernissen, dem Übergang zur so genannten Wissensgesellschaft, den gravierenden Veränderungen der Arbeitswelt, den demografischen Entwicklungen und der Verknappung der Ressourcen ergeben. Das kann für die Bildung nicht folgenlos sein. Es erfordert, den Platz und den Beitrag des Bildungswesens für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Produktivkräfte und in Verbindung damit den Prozess der gesamtgesellschaftlichen und der individuellen Entwicklung neu zu überdenken“ (PDS Arbeitsgemeinschaft 2005, S. 3 f.).

Politik gegen die Hochschulexpansion

Die zitierten naturalistischen Auffassungen werden hochschulpolitisch auch wirksam. Die Politik sah in der Hochschulexpansion immer wieder eine Krise und stellte sich ihr entgegen. Eine Manifestation dessen ist die chronische Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen. Die BRD wendet für die Hochschulbildung relativ weniger auf als die meisten der anderen westlichen Demokratien. Zugleich stellte sie immer wieder das Bürgerrecht der Bildungsfreiheit in Frage und damit die Freiheit der Berufswahl, in dem sie versuchte, den Zugang zum Hochschulstudium zu verengen. Dagegen schritt in den 1970er Jahren das Bundesverfassungsgericht in seinen beiden Numerus-Clausus-Urteilen ein. Es erkannte, der Staat handele verfassungswidrig, stelle er der individuellen Bildungsnachfrage eine Bildungs- und Arbeitskräfteplanung entgegen (BVerfGE 33, S. 303 ff.). In einer zweiten Numerus-Clausus-Entscheidung entschied das BVerfGE, dass der prinzipielle Ausschluss ganzer Bewerbergruppen durch starre und durch eigenes Zutun nicht mehr korrigierbare Grenzziehungen nicht statthaft sei (Oehler

1989, S. 86; Peisert 1990, S. 395). In die gleiche Richtung wirkte das Hochschulrahmengesetz von 1999. Das Abitur, so legte es im § 27 Abs. 2 fest, repräsentiert die Qualifikationen, die zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigen. Der Gesetzgebung der Länder wurden damit enge Grenzen bei der Regelung des Hochschulzugangs gezogen.

Gegen die Verallgemeinerung der Wissenschaftsfreiheit

Ihren naturalistischen Leitbildern folgend richtet sich die Hochschulpolitik auch gegen die Verallgemeinerung der Wissenschaftsfreiheit. Das will sie heute mit der Einrichtung der B.A. und M.A. Studiengänge erreichen. Die B.A. Studiengänge sollen eine praxisorientierte Bildung vermitteln, das Universitätsstudium dagegen eine theoretische, die auf eine Karriere in Wissenschaft und Forschung vorbereite.

Die Bildung, die die neuen B.A.-Studiengänge vermitteln, soll also instrumentellen Charakter erhalten so wie früher die Bildung im Fachschulwesen. Da die Arbeitswelt aber mehr Praktiker als Wissenschaftler benötige, müsse der Abschluss des B.A. für die Mehrheit zum berufsqualifizierenden Regelstudienabschluss werden. Vom M.A.-Studium, das die Erfahrung freien wissenschaftlichen Denkens vermittelt, sollen die Mehrheit der Studenten mit zusätzlichen Selektionsmechanismen ferngehalten werden. Vor einer solchen Politik warnen lediglich die Grünen. Die neue Studienstruktur soll nicht „das Qualifikationsniveau künftiger Studierendengenerationen durch die Beschränkung auf Kurzstudiengänge absenken“ (Bündnis 90/Die Grünen 2005, S. 2). Die CDU fordert dagegen: „Der Bologna-Prozess kann die Studienzeiten bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss deutlich verkürzen“ (CDU Arbeitsgruppe 2007, S. 4). Die FDP will die Fachhochschulen weiter ausbauen: „Die Fachhochschulen werden so zum Träger einer wissenschaftlichen Ausbildung für den Beruf, was zu einer Entlastung der Universitäten führt“ (ebd.).

Die Linkspartei „spricht sich für einen möglichst ungehinderten Zugang von B.A. Absolvent/innen zum Master-Studium aus“ (Befragung 2005, S. 9). Sie steht mit dieser Forderung in der Nähe der Grünen und in deutlicher Distanz zu den übrigen Parteien. Die Einheit von Lernen und Forschung als Bildungselement bedeutet ihr jedoch nicht viel. Sie stellt fest: „Man sollte sich nicht der Illusion hingeben, im bisherigen Studienalltag hätte eigenständige Forschung der Studierenden und überschäumende Wissenschaftlichkeit dominiert. Eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten wurde in der Regel mit der Abgabe einer Diplom- oder Magisterarbeit nachgewiesen. Insofern wäre bei der BA-Ausbildung auf verstärkte Wissenschaftlichkeit zu achten, doch eigenständige Forschungstätigkeit hat es auch bisher nicht gegeben gehabt und ihr Umfang und Nutzen während der Grundlagenausbildung (bisher Grundstudium) wäre auch eher gering einzuschätzen“ (Befragung 2005, S. 4).

Die Hochschulpolitik will mit der neuen Studienstruktur Absichten verwirklichen, die älter sind als der Bologna-Prozess, auf den sie sich ganz zu unrecht beruft. Sie versucht bereits seit Jahrzehnten, das Fachhochschulwesen zu Lasten der Universität auszubauen. So hatte der Wissenschaftsrat 1999 ohne Bezug auf die Bologna-Erklärung in seiner „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem“ empfohlen, die Fachhochschulen auszubauen, „mit dem Ziel, einen wesentlich höheren Anteil der Absolventen in kürzeren, berufsbezogenen Studiengängen

auszubilden.“ Zugleich sollen die Universitäten bei ihren Studiengängen differenzieren „zwischen solchen Angeboten, die primär auf den Erwerb von Forschungsbefähigung ausgerichtet sind, und solchen, die einen stärkeren Praxisbezug aufweisen“ (Wissenschaftsrat 1999, S. 58). In eine ähnliche Richtung wies im Jahr 1992 eine Überlegung der Hochschulrektorenkonferenz. Für die Mehrheit der Studenten sei ein vier Jahre umfassendes Grundstudium vorzusehen, in dem der durchschnittlich begabte Student einen berufsbefähigenden Abschluss erreichen könne (Lundgreen 1999, S. 212). Seit dem späten 19. Jahrhundert dominiert im hochschulpolitischen Diskurs ein weiteres bildungsfeindliches Motiv. Es lässt sich ungefähr so resümieren: Den meisten der jungen Leute, die sich in immer größeren Zahlen in den Universitäten einschrieben, fehlten die für ein Hochschulstudium unerlässlichen Begabungen. Die Hochschulentwicklung habe diese unumstößliche Naturtatsache zum Schaden der Gesellschaft allzu lange ignoriert. Die Universität müsse wieder zu einer exklusiven Einrichtung der wenigen Hochbegabten werden. Diese Perspektive, die bereits in dem zitierten CDU-Programm enthalten ist, soll hier mit einer temperamentvollen Philippika des ehemaligen Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft Hubert Markl verdeutlicht werden. Sie betrifft das Verhältnis zwischen Schülern und Schule, die den Zugang zum Hochschulstudium regulieren.

Anlässlich einer öffentlichen Preisverleihung unterstützt Markl die Forderung nach einem begabungsgerecht gegliederten Bildungssystem, „das nicht allen Schülern einen Einheitsbildungsbrei mit geringst möglichem Wissensnährwert zumutet, damit auch den Unbegabtesten und Faulsten nicht zuviel zugemutet wird“. Von der Expansion der weiterführenden Bildung hat er den Eindruck: „Das gesamte Schulsystem scheint immer mehr darum bemüht, den letzten Fußkranken noch über die eigens niedergestellten Hürden von Bildungsabschlüssen zu verhelfen, als darum, die besten Talente voll entfalten zu lassen. Das ist eine Verschwendung des wertvollsten Geschenks der Natur - genauer gesagt der menschlichen Genetik - an die gerade auf die besonderen Leistungen der besonders Begabten besonders angewiesene Gesellschaft.“ „Was sich als soziale Großtat großzügig vermehrter Bildungschancen aufplustert, könnte sich als das Unsozialste erweisen, was wir uns denken können.“ Die „Zukunftsfähigkeit“ der Gesellschaft sei in Gefahr (Markl 1997). Wirksam wird diese pessimistische Anthropologie in der Selektionspraxis deutscher Schulen. Deren Restriktivität ist in den westlichen Demokratien ohne Parallele (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und die hier genannte Literatur). In Deutschland werden die Schüler bei der Einschulung besonders häufig zurückgestellt, sie werden bereits beim Eintritt in die Sekundarstufe unterschiedlichen Schulformen zugewiesen, während in den westlichen Demokratien eine leistungsabhängige Selektion erst nach der Pflichtschulzeit stattfindet. Sie werden häufig auf Schulformen mit niedrigerem Leistungsanspruch zurückgestuft, sie bleiben häufiger sitzen als die Schüler irgendeines anderen OECD-Landes. Jeder dritte 15-jährige Schüler ist schon einmal sitzengeblieben oder wurde schon einmal auf eine niedrigere Schulform relegiert, unter den Hauptschülern sogar jeder zweite (Tillmann/Meier 2001, S. 470f.) Und schließlich, das deutsche Bildungssystem segregiert die Schüler nach sozialer Herkunft stärker als das amerikanische mit seiner Einkommensabhängigkeit (Bau-

mert/Schümer 2001, S. 461). Im Hochschulwesen setzt sich diese Tendenz seit je fort. Für Baden-Württemberg in der Zeit nach der Reformperiode zeigt das eine Fallstudie mit dem bezeichnenden Titel „Von der Expansion zur Restriktion - Steuerung des Hochschulzugangs in Baden-Württemberg (1966-1976)“ (Webler 1984).

Zwischenergebnis

Die Bildungserwartungen, die sich in Deutschland mit den Hochschulen verbinden, sind widersprüchlich, und dem entsprechen die Vorstellungen der Hochschulkrise. Das liberale Credo, demzufolge Bildung eine ‚wichtige Voraussetzung für selbst bestimmtes und selbstbewusstes Handeln‘ ist, findet sich zwar bei allen Parteien, aber der daraus sich ergebende Gedanke, dass die Hochschulbildung zu verallgemeinern wäre, ist ihnen fremd. Wenn sie die Expansion der Hochschulbildung fordern, berufen sie sich auf einen ehernen wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf, an den die Bildung der Mehrheit anzupassen sei. Liberalen Charakters ist lediglich die Forderung nach Chancengleichheit im Wettbewerb um ungleiche Bildungsmöglichkeiten. Die Parteien wollen darüber hinaus das Bachelor-Studium auf den wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf festlegen und das Studium der meisten Studenten darauf beschränken. Die Möglichkeiten für die Erfahrung freien wissenschaftlichen Denkens im M.A.-Studium soll einer Minderheit vorbehalten bleiben. Das bedeutet im Effekt, dass die alte Unterscheidung zwischen Universität und Fachschulwesen festgeschrieben werden soll.

Hinweis

Der zweite Teil dieses Hochschulvergleichs, der im Heft 5/2008 folgt, ist den Krisenvorstellungen in den USA gewidmet. Hier zeigt sich: Die ständischen und obrigkeitstaatlichen Traditionselemente, die im deutschen Hochschulwesen bis heute wirksam werden, haben in den USA kein Pendant. Hier gelten die universalistischen Bildungsvorstellungen, die mit dem optimistischen Menschenbild der Demokratie verbunden sind. Danach sollen die Hochschulen möglichst allen helfen, die Maßstäbe ihres Handelns selbst zu setzen und die Grenzen der gegebenen äußeren Verhältnisse zu überwinden ebenso wie ihre persönlichen Grenzen. Die Hochschulkrise wird darin gesehen, dass das nur unzureichend gelingt. Ableben lassen sich die Krisenvorstellungen an dem Bericht des Bundesbildungsministeriums, den die ‚Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education‘, im Jahr 2006 vorgelegt hat. Sie sind motiviert durch den Individualismus, der aus dem Protestantismus der Neuen Welt hervorging.

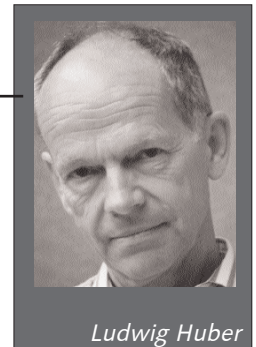
Literaturverzeichnis

- Baumert, J./Schümer, G. (2001): „Familäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeilegung und Kompetenzerwerb“. In: Deutsches PISA-Konsortium. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-407.
- Befragung der Parteien zur Bundestagswahl 2005: <http://www.uebergebuehr.de/de/themen/parteien-zur-bildungspolitik/>. Zugriff: Juli 2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Europäische Bologna-Erklärung. http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.
- Bündnis 90/Die Grünen (Bundspartei) (2005): Aus unserem Wahlprogramm. Bundestagswahl 2005 (gruene.de/cms/themn/dok/162162943.aus_unserem_Wahlprogramm).

- CDU-Bundesgeschäftsstelle (1994): Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem. Beschluß des 4. Parteitages der CDU Deutschlands. Bonn.
- CDU Positionspapier: „Gute Bildungspolitik schafft die Grundlagen für eine freiheitliche, demokratische Gesellschaft“.
- CDU Arbeitsgruppe Bildung und Forschung der CDU/CSU Bundestagsfraktion (2007): „10 Punkte für einen zukunftsfähigen Hochschulpakt“ (www.cducus.de.)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- FDP (2005): Arbeit hat Vorrang. Abschnitt 3. „Mehr FDP für mehr Bildung und Innovation“. Deutschlandprogramm 2005.
- FDP (o. J.): „Konzept für eine liberale Bildungsoffensive für das 21. Jahrhundert“ vorgelegt mit 12 Thesen zum Thema „Neue Chancen für eine bessere Bildung“. <http://www.fdp-fraktion.de/datei/initiativen/bildung.pdf> Zugriff: Juli 2007.
- Haug, G. (2000): Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2000). Bonn.
- Lenhardt, G. (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation. Wiesbaden.
- Lenhardt, G./Stock, M. (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt/M.
- Lenhardt, G./Stock, M. (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52/H, 3, S. 520-540.
- Lundgreen, P. (1999): „Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre-Forschung-Selbstverwaltung“. In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Wien; Köln; Weimar, S. 145-169.
- Markl, H. (1997): Die Misere beginnt im Kindergarten. Der Tagesspiegel, Nr. 161777 vom 30. November.
- Oehler, Ch. (1989): Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Frankfurt/M..
- PDS Arbeitsgemeinschaft Bildungspolitik beim Parteivorstand (2005): Bildungspolitische Leitlinien der PDS. Entwurf für die Diskussion auf der 9. Bildungspolitischen Konferenz 4.-5. Juni 2005 in Weimar. Manuskript.
- Peisert, H. (1990): „Entwicklung und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Anweiler, O. (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und in der Deutschen Demokratischen Republik. Bericht zur Lage der Nation. Köln, S. 394-414.
- Ringer, F. (1987): Die Gelehrten. Stuttgart.
- SPD Partei-Vorstand (Hg.) (2007): „Bildung macht stark“ Berlin 2007. Kurzfassung der „Eckpunkte für ein soziale gerechtes und leistungsfähiges Bildungssystem“ (http://www.spd.de/show/1697349/201106_eckpunkte_forum_bildung_.pdf).
- Stölting, E./Schimank, U. (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden.
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): „Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland“. In: Deutsches PISA-Konsortium. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. S. 468-505.
- Stock, M./Wernet, A. (Hg.) (2005): Hochschule und Professionen. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung. 14 Jg./H.1. Wittenberg.
- Webler, W.D. (1995): „Geschichte der Hochschulen seit 1945“. In: Lenzen, D./Schröder, A. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Stuttgart, S. 169-192.
- Webler, W.D. (1984): Von der Expansion zur Restriktion – Steuerung des Hochschulzugangs in Baden-Württemberg 1966-1976. In: Kellermann, P. (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulbildung und Beschäftigungssystem. Drucksache 4099/99. Würzburg.

- Dr. Gero Lenhardt, Dipl.-Soziologe, freier Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung, Universität Halle/Wittenberg, E-Mail: gerolenhardt@web.de
- Dr. Manfred Stock, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Privatdozent, Institut für Soziologie, Freie Universität Berlin, E-Mail: manfred.stock@hof.uni-halle.de

Ludwig Huber



Ludwig Huber

40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept

Der Ereignisse des Jahres 1968 wird etwa 40 Jahre danach unter vielen Gesichtspunkten gedacht: woraus die 68er Bewegung, die sich ja eigentlich schon Jahre vorher zu regen begann, entstanden und wie weit sie eine internationale sei (vgl. Gilcher-Holtey 2005), ob sie, besonders in der Bundesrepublik, eigentlich totalitär sei und Parallelen zum Nationalsozialismus aufweise (Aly 2008), ob sie, wenn schon nicht in den politischen Strukturen, so doch immerhin in Kultur- und Lebensformen nachhaltige Demokratisierung bewirkt oder aber Egozentrik, Mittelmaß und Faulheit befördert habe (Diekmann 2007), was ihre Nachfolgeerscheinungen und insgesamt ihre Bilanz sei (Kraushaar 2008) usw. Unbeachtet bleibt bei so großen Fragen, die in der Regel um die Studentenbewegung kreisen, dass sich, gewiss in deren Schatten, auch eine Assistentenbewegung formierte: In das Jahr 1968 fällt auch die formelle Gründung der Bundesassistentenkonferenz (BAK) und die Entstehung ihrer Gründungsschrift, des Kreuznacher Hochschulkonzeptes. Das Vergessen dieser Daten ist leicht begreiflich, wenn man sie mit so spektakulären Ereignissen des Jahres vergleicht wie dem Internationalen Vietnamkongress des SDS, dem Attentat auf Rudi Dutschke, den Antinotstandsdemonstrationen u.ä. Nicht gerechtfertigt ist es, wenn man bedenkt, welche Rolle die BAK in den Jahren der Bildungsreform gespielt hat.

Darum soll hier, obwohl oder weil es inzwischen und mit wachsendem Abstand immer mehr Leser/innen des HSW geben wird, die mit Kreuznacher Hochschulkonzept nichts verbinden, in Erinnerung gerufen werden, was dessen wesentliche Aussagen, Bezüge und Folgen waren (zugegebenermaßen von einem, der daran mitgewirkt hat und insofern seine Befangenheit nicht leugnen kann). Denn es ist, so die These, beachtlich, auch im Vergleich mit der gegenwärtigen Hochschulreformdiskussion, dass bei der Gründung einer hochschulpolitischen Organisation so programmatisch gedacht wurde und in welchem Sinne, und darum eine Einladung, es wieder zu lesen, berechtigt. Außerdem ist, so eine weitere These, das Kreuznacher Hochschulkonzept (im folgenden kurz: KHK) in seinen Stärken wie in seinen Schwächen symptomatisch für die BAK überhaupt – und ein exemplarischer Ausdruck von Intentionen der Epoche, die heute – m.E. zu Unrecht – vergessen scheinen. Vorweg nur ein paar Daten über die Bundesassistentenkonferenz (BAK) selbst, die hier nicht im Vordergrund stehen

In his article **40 Years of Kreuznach Higher Education Concept by the BAK (Federal Assistant Professor Conference) (KHK)** Ludwig Huber reminds of the significance of the BAK and its central publication which at that time experienced an unusually broad circulation for a text of that kind and had a great conceptual influence on the debate of higher education reform. He outlines this concept, puts it in the 1968 formation context, shows its limits and weak points and determines – as a strong point – the goals of the reform, many aims and concepts of which – who would believe it? – still hold true nowadays, 40 years later, and have just become reality or are still discussed as being desirable. At the same time, the KHK contains passages which may be interpreted as an anti-concept and a warning against many an undesirable development in the implementation of the Bologna Declaration in Germany. This is why the HSW is going to publish this article.

soll; ihre Geschichte müsste erst noch geschrieben werden (vgl. immerhin die Dokumentation von Freiger u.a. 1985), und die letzte große Diskussion über sie, von der ich weiß, in Kassel (vgl. Freiger u.a. 1986) kann hier weder wiederholt noch gar überboten werden.

Wie der Name besagt, handelte es sich um einen bundesweiten Zusammenschluss der Assistenten, worunter, wie schließlich die 2. Vollversammlung (VV) am 10.-11.10.1968 beschloss, der gesamte nicht-habilitierte Mittelbau verstanden wurde (Wissenschaftliche Assistenten, Akademische Räte, Kustoden etc., Verwalter solcher Stellen, wissenschaftliche Angestellte und Hilfskräfte, aus Drittmitteln bezahlte Wissenschaftler).

Mitglieder waren diese Personen nicht unmittelbar, wie bei einer Gewerkschaft, sondern mittelbar über die Assistentenschaften ihrer Hochschulen, deren Delegierte die VV der BAK bildeten. Nach einzelnen Initiativen schon vorher und vorbereitenden Tagungen in der Universität Marburg, der Ev. Akademie Loccum und dem Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld, Schloss Rheda, zwischen September 1967 und Februar 1968 (vgl. Oehler 1986, bes. S. 20ff.) fand die konstituierende Sitzung am 29.3.1968 in Marburg mit Delegierten aus über 40 westdeutschen Hochschulen statt.

Auf ihr wurde eine Satzung verabschiedet, die die Förderung der Hochschulreform (später: der Bildungs- und Hochschulreform) als erste der Aufgaben der BAK aufführte, und die Einrichtung der in der Folge sehr wichtigen Ausschüsse beschlossen (vgl. Freiger u.a. 1985, S. 1ff.).

Die Entstehung dieses Zusammenschlusses hatte natürlich viele Ursachen; zwei Hauptgründe waren:

- die Bewegungen der Zeit: das Erwachen einer außerparlamentarischen Opposition gegenüber der ersten Großen Koalition in der Bundesregierung, das Drängen auf Hochschulreform von allen Seiten, die großen Wirkungen der Studentenbewegung, aber auch ihre schon erkennbaren Gefahren (Radikalisierungen) und die Ideen von einer Demokratisierung der Hochschulen legten es nahe, dass auch der Mittelbau sich dabei eine Stimme schaffte; dies besonders wegen eines zweiten Umstandes:
- die Expansion der Hochschulen seit 1949 war vor allem mittels einer gewaltigen Steigerung der Stellen für nicht habilitierte Wissenschaftler bewirkt worden: absolut von 3.250 i.J. 1949 auf 20.650 i.J. 1966, prozentual von 53 auf 78 % (!) der Hochschulstellen, wobei Assistenten im engeren Sinne allein schon fast 46% ausmachten (vgl. Freiger u.a. 1985, S. 1). In den Reformkonzepten und -diskussionen sahen sie sich aber in keiner Weise entsprechend ihrer Quantität und der Bedeutung ihrer Beiträge in Forschung und Lehre berücksichtigt.

Diese beiden Motive - Förderung der Hochschulreform und Vertretung der korporativen Interessen - durchzogen auch die weitere nur knapp fünfjährige Geschichte der BAK, ihre Arbeit und Diskussionen gleichermaßen. Das erste bestimmte ihre Außenwirkung:

In der Öffentlichkeit ist dieser mehr wissenschafts- und hochschulreformerische Aspekt der BAK-Arbeit der dominierende gewesen, auch weil er auf Bundesebene immer einer guten Presse gewiss sein konnte. Denn die Assistenten verkörperten Sachverstand, schienen reformbereit und fähig und wurden auch oft als ausgleichende Kraft gesehen. Nicht zuletzt lag es aber an den Konzepten und Vorstellungen, die von den Ausschüssen der Konferenz in die Öffentlichkeit gegeben wurden, hatten doch die anderen Teilnehmer der damaligen Hochschulreformdiskussion selten so kompetente, stimmige und sachlich vertretbare Konzepte anzubieten (Freiger u.a. 1985, S. 8).

Diese Konzepte wurden weniger durch Resolutionen der insgesamt zwölf Vollversammlungen vermittelt als vielmehr durch die Arbeitsergebnisse von Ausschüssen und/oder Tagungen oder Gutachten, die in den Schriften (blaue Reihe, 11 Hefte), Materialien (weiße Reihe, 11 Hefte), Texten zur Studienreform (gelbe Reihe, 4 Hefte) und Schwarzbüchern (3 Hefte) der BAK publiziert wurden. Mit Beiträgen zu Hochschulgesetzen, Personalstruktur, Numerus Clausus oder Wissenschaftsfreiheit, zu Forschendem Lernen, Projektstudium, Fernstudium, zur Gesamthochschulplanung und -gestaltung, zur Lehrerbildung wie zu einzelnen Studiengängen (Chemie, Medizin, Germanistik, Wirtschaftswissenschaften) deckten sie ein breites Spektrum der seinerzeitigen (und heutigen) Themen der Hochschul- und Studienreform ab.¹ Das zweite der o.g. Motive machte sich immer wieder in den internen Debatten bemerkbar und führte am

Ende mit zur Selbstauflösung der BAK mit dem Jahresende 1974, als die Finanzierung dieses selbst ernannten think tank mithilfe öffentlicher Zuschüsse immer schwieriger wurde, während für eine von den Mitgliedern finanzierte Interessenvertretung dieser Charakter bei der BAK zu wenig ausgeprägt und funktional war. Die Fortsetzung der Arbeit wurde von der Mehrheit in der GEW, von einer Minderheit auch in der ÖTV gesucht. Nicht zuletzt unter ihrem Einfluss wurde die Fachgruppe Hochschulen der GEW auch konzeptionell sehr aktiv, und im Verein für Studienreform (VFS, gegründet 1973) fanden Gewerkschaftler und Hochschulreformer eine eigene Organisationsform auch wieder für hochschuldidaktische Projekte.

1. Das Kreuznacher Hochschulkonzept: wesentliche Aussagen

Diese erste Zusammenfassung der Reformvorstellungen der Assistenten und Gründungsschrift der BAK ist von dreißig Teilnehmern einer Klausurtagung erarbeitet worden, die vom 28. August bis 3. September [1968] in Bad Kreuznach stattfand. Zu dieser Tagung hatte der Vorstand der BAK die Vorsitzenden der Landesassistentenkonferenzen, Mitglieder der Ausschüsse der BAK sowie eine beschränkte Anzahl von Gästen der benachbarten Wissenschaftsorganisationen eingeladen. Es waren Assistenten aus achtzehn Hochschulen anwesend, die alle Wissenschaftsgebiete vertraten (KHK 1968, Vorwort, S. 7). Seine Teile wurden „als Gemeinschaftsarbeit in Ausschusssitzung formuliert und in Plenarberatungen modifiziert (ebd.), vom Vorstand (Fischer-Appelt/Meyer/Narr) redigiert, der 2. VV am 10.-11.10.1968 vorgelegt und von dieser als verbindliche Grundlage für die weitere Arbeit der Bundesassistentenkonferenz angenommen (Mitteilungen der BAK 2, 1969). In 100 Thesen, aufgegliedert in fünf Teilen, nimmt das KHK Stellung zur:

- Aufgabe der Hochschule und ihre Stellung in Staat und Gesellschaft,
- Stellung der Hochschule im Bildungswesen,
- Neuordnung der Hochschulorganisation,
- Neugliederung des Lehrkörpers,
- Hochschuldidaktik.

1.1 Der erste dieser fünf Teile ist im Vergleich mit anderen, zumal heutigen, Texten dieser Gattung dadurch bemerkenswert, dass die Autoren sich bemühen, das sonst zumeist nur implizit zugrunde gelegte Wissenschaftsverständnis umfassend zu explizieren. Wissenschaft, die Aufgabe der Hochschule in Forschung, Lehre und Studium (inbegriffen Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildung; KHK These 1), wird verstanden als solidarische Bemühung von Menschen in methodisch ausgewiesener und zielbewusster Erkenntnisarbeit gegen die Irrationalität der natürlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse [...], damit die Erde als der einheitliche gemeinsame Lebensraum einer brüderlichen Menschheit in Frieden bewohnt und mit Vernunft genutzt

¹ Für ein vollständiges Verzeichnis s. Freiger u.a. 1985, S. 449-451. Angesichts immer lückenhafterer Bestände in den Universitätsbibliotheken sei darauf hingewiesen, dass sich eine vollständige Sammlung der BAK-Publikationen jedenfalls im Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg befindet.

wird (KHK Th. 2). Ist dies ein ausgesprochen normativer und die Realität des Wissenschaftsbetriebes weit übersteigender Satz, so wird diese gleich wieder eingeholt, indem auf die Verwissenschaftlichung der modernen Gesellschaft gesehen wird, in der die Wissenschaften zur Substanz der Produktion und Reproduktion gesellschaftlichen Lebens geworden sind, was jene wiederum zwingt, die Reflexion dieser Beziehung und ihrer Folgen schon in ihre eigenen Aufgaben einzuschließen (Th. 3): Wissenschaft müsse durch technologische Rationalität hindurch zur kritischen Rationalität erweitert werden, nicht nur auf technische Verfügung über Prozesse, sondern auch auf reale Emanzipation der Menschen hinarbeiten. Eine derart praktisch gewordene Vernunft begreift in der Beschreibung und Erklärung dessen, was ist, auch die Erkenntnis dessen, was sein soll, als ihre Aufgabe (Th. 4). Angesichts der noch ungeklärten Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis, Wissenschaft und Herrschaft, technischem Fortschritt und gesellschaftlichen Folgen wird Selbstreflexion hinsichtlich ihrer Stellung und Aufgaben als ein Dauerauftrag der Hochschule angesehen (Th. 5). Gerade um ihrer kritischen Funktion willen sei Wissenschaft auf Freiheit nach Art. 5.3 GG angewiesen, und zwar als eine institutionelle Garantie, nicht als Privateigentum eines privilegierten Standes von Wissenschaftlern, sondern als Recht aller Glieder der Gesellschaft, soweit sie Wissenschaft treiben, und der Hochschule als eines institutionellen Rahmens dafür, die dazu einer entsprechenden, vernünftigen Organisation bedürfe (Th. 7): als genossenschaftliche Gestaltung in einer Körperschaft (nicht: Anstalt) mit dem Recht umfassender Selbstverwaltung (Th. 8). Der Staat solle sich auf Grundsatzentscheidungen über Finanzausstattung und Rechtsaufsicht beschränken, der Hochschule also eine sehr weitgehende Autonomie (!) einräumen (Th. 9). Deren Voraussetzung sei aber, dass das Selbstverwaltungsrecht von allen Mitgliedern der Körperschaft prinzipiell gleichberechtigt ausgeübt wird, also nicht nur von den Professoren und unter Einschluss auch der Studierenden, die nicht in die Rolle von Anstaltsbenutzern zurückgedrängt werden sollten. Beides werde gewährleistet durch eine gruppenparitätische Besetzung der Grund- und Wahlorgane und eine dem unterschiedlichen Zweck der Mitgliedschaft entsprechende Zusammensetzung der Entscheidungsorgane (Th. 10).

1.2 Auch der zweite Teil des KHK greift weit über Hochschule hinaus, auf das Bildungswesen insgesamt. Im Hinblick auf dessen Strukturen forderten die Assistenten - wie zwei Jahre später der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) - ein integriertes, nur horizontal gestuftes Schulwesen (Vorschule, Grundschule, Sekundarstufe I = Gesamtschule, Sekundarstufe II = Kollegstufe mit hochschul- und berufsbezogenen Bildungsgängen), das auf Förderung statt Selektion, reiche individuelle Wahlmöglichkeiten und Durchlässigkeit/Revidierbarkeit der Bildungsgangwahlen orientiert sein solle - eine, wie in den Diskussionen nach PISA wieder bewusst wurde, bis heute unerfüllte Forderung. Darauf sollte eine Gesamthochschule aufbauen mit vier Studienphasen, die die drei des Bologna-Modells vorwegnehmen (1. Grundstudium, auf Wunsch nach dem 3. Jahr mit Zertifikat abschließbar; 2. Hauptstudium mit Staatsexamen oder Diplom als Abschluss; 3. Aufbau-, Zusatz- oder

Promotionsstudium bzw. parallel dazu ein wissenschaftlich angeleitetes Referendariat; Th. 27) und eine vierte für das nach Meinung der BAK unverzichtbare Fortbildungs-, Kontakt- oder Rückkehrstudium einschließen. Im Hinblick auf die didaktische Orientierung postulierten die Assistenten, wie später übrigens der Bildungsrat (1970) mit seiner Wissenschaftsorientierung allen Unterrichts, dass es allgemeine, für alle Bildungseinrichtungen und -stufen durchgehend gültige Ziele geben müsse, diese aber nicht mehr durch Berufung auf den undeutlich gewordenen Zielbegriff Bildung ausgedrückt werden könnten. An dessen Stelle tritt, so das KHK, das Ziel wissenschaftlichen Verhaltens in allen Bereichen, als dessen Merkmale genannt werden:

- Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung ...
- Fragehaltung: Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen ...
- Kreativität: Offenheit für und Streben nach Veränderungen ...
- Beherrschung von Methoden und ... methodenkritisches Bewusstsein ...
- Kontrolle und Kritik, Offenlegung der Fragestellungen und Interesses ...
- Kommunikation ...
- Kooperation ...
- Ökonomie ...
- spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten ... [im jeweiligen Fach]
- Mut zum erklärten Dilettantismus ... (Th. 14).

Man kann darin einen frühen Katalog der heute so genannten Schlüsselqualifikationen sehen und ähnlich wie diese wurde er in der Folgezeit überaus häufig zitiert, war also offenbar von den verschiedensten Positionen aus verwendbar. Zur Ehre der BAK muss man sagen, dass er aber mit Reflexion beginnt und an mehreren Stellen Kritikung einfordert, also nicht auf beliebige Instrumentalisierbarkeit hinausläuft.

1.3 Teil III nimmt den Anspruch auf Selbstverwaltung der Hochschule in allen, auch den Wirtschafts- und Personalangelegenheiten (Th. 38, bis hin zur Ernennung der Professoren durch den Rektor, Th. 59), wieder auf und führt die in Teil I schon genannten Grundsätze zur Neuordnung der Hochschulorganisation in großer Detailliertheit aus. Der Text, der sich wie eine Kombination von Referentenentwurf und Begründung eines Hochschulgesetzes liest, kann hier nicht mit allen seinen Bestimmungen referiert werden. Hervorzuheben ist, dass auf der einen Seite in Absetzung von der Ordinariatenuniversität mit ihren unüberschaubar gewordenen Fakultäten, Lehrstühlen und Instituten (die heute in mancherlei Formen wieder eingeführt werden) starke Exekutivorgane sowohl auf der Fachbereichs- wie auf der Zentralebene - nur diese beiden Ebenen soll es noch geben (Th. 40) - vorgesehen werden (Einheitsverwaltung; Rektoren, Prorektoren, Dekane hauptamtlich tätig; Rektor auf vier bis sechs Jahre zu wählen, nicht notwendig ein Professor); auf der anderen Seite aber wird - anders als heute - das Prinzip der Demokratisierung der Hochschule nachdrücklich verfolgt. Alle Ämter und Mandate beruhen auf Wahlen durch

die Mitglieder der Hochschule; als diese gelten Professoren, Assistenzprofessoren, Graduierte und Studenten (Th. 37²). Diese Gruppen sollen in den Wahl- und Grundorganen der Zentralebene und der Fachbereiche paritätisch vertreten sein, nicht notwendig in den weiteren Entscheidungs- und Exekutivorganen, die nach ihren Funktionen unterschiedlich zu besetzen sind; außer für die Fachbereichsversammlungen, wo die Gruppen jeweils ihre Vertreter wählen, werden überall sonst alle Kandidaten, gleich welcher Personengruppe sie angehören sollen, gemeinsam von allen Mitgliedern des Wahlgremiums gewählt (Th. 36). Das Motiv für diesen Vorschlag ist wohl, dass die Mitglieder der Entscheidungsorgane (Fachbereichsrat, Senat) und der Leitungen zwar die Kompetenz und Sichtweise ihrer jeweiligen Position einbringen, aber nicht als Interessenvertreter ihrer Gruppe agieren sollen; jedenfalls ist die Sorge, eine Versäulung der Universität oder gar die Organisation von Teilkörperschaften zu vermeiden, mehrfach ausgedrückt. Der Gedanke ist für die BAK typisch, hat sich aber nicht durchgesetzt.

1.4 Der Teil IV, Neugliederung des Lehrkörpers, ist der Interessenlage der Autoren entsprechend, mit 30 Thesen der ausführlichste. So schon in der Kritik des seinerzeitigen Status der Assistenten und Mitarbeiter im sog. Mittelbau mit den Stichworten: Abhängigkeit, Unselbstständigkeit, Vorenthaltung von Mitbestimmungsmöglichkeiten, Unvereinbarkeit von Aufgaben und Qualifizierungserwartung (Th. 61ff.). Daraus wird eine radikale Umstellung und Vereinfachung der Gliederung des Lehrkörpers gefolgert: auf nur noch zwei Gruppen, Professoren in Dauerstellung und Assistenzprofessoren auf Zeit, mit im Prinzip gleichen Rechten und Pflichten, aber Funktionsunterschieden und entsprechenden Leistungsanreizen (Th. 69). Dabei dachte man sich - 1968! - die Besoldung von Professoren auf der Grundlage von BAT Ia zuzüglich flexibler Zulagen (Th. 86). Die Figur des Assistenzprofessors auf Zeit (hohe Eingangsqualifikation, selbstständige Forschung, Professorenstatus) scheint im Juniorprofessor unserer Tage wiedergekehrt. Leider ist aber die missliche Lage abhängiger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen unterhalb dessen, die die BAK einst kritisierte und aufheben wollte, nicht verschwunden, sondern mit deren Zahl eher wieder ausgeweitet. Die Habilitation sollte übrigens - auch das eine immer noch moderne Forderung - abgeschafft und aufgrund aufgewerteter Promotion oder vergleichbarer akkumulierter Forschungsleistungen durch den Akt der Einstellung als Professor vollzogen werden (Th. 72). Hingegen sollten Assistenzprofessoren verpflichtet werden, sich in den ersten Jahren ihrer Anstellung praktische und theoretische Kenntnisse in Fachdidaktik und Wissenschaftsorganisation anzueignen, darüber dem Fachbereich zu berichten und Professoren dazu bei der Berufung ihre Qualifikationen in der Lehre auszuweisen (Th. 85). Erst in den letzten Jahren ist diese Forderung in gesetzliche Regelungen umgesetzt worden. Die bis heute, auch im Bologna-Prozess, offene Frage, wohin die Graduierten zu rechnen seien, wurde durch die BAK damit beantwortet, dass sie angesichts der Bedeutung der Promotionen für den Wissenschaftsbetrieb als eigene Gruppe betrachtet werden sollten, mit dem Status von Promovenden, die ein Stipendium oder Gehalt beziehen, Forschungsmöglichkeiten und begrenzte Lehraufgaben (wie in den USA teaching assistants) bekommen (Th. 73).

1.5 Die Thesen zur Hochschuldidaktik, schon vorbereitend zur Kreuzbacher Tagung im Hochschuldidaktischen Ausschuss der BAK formuliert und von ihr als Teil V übernommen, habe ich vor kurzem in anderem Zusammenhang ausführlicher besprochen und in die Reformdiskussion der Zeit einzuordnen versucht (vgl. Huber 2007). Deswegen seien hier nur die wichtigsten Sätze daraus wiederholt: Hochschuldidaktik ist Wissenschaftsdidaktik (Th. 91), Teil einer kritischen Selbstreflexion der Wissenschaft auf ihre inhärente Vermittlungsaufgabe hin. Sie kann und soll daher nicht einfach den Unterricht ärrationalisieren - im Blick auf unbefragt übernommene Ziele, auf Ansprüche und Effizienzforderungen der bestehenden Gesellschaft. (Th. 92). Statt partikulärer Maßnahmen ist Hochschuldidaktik als umfassende Curriculumrevision aufzufassen; damit wird das seinerzeit maßgebliche Konzept der wissenschaftlich fundierten Curriculumentwicklung aufgenommen. Mit solcher wissenschaftlichen Fundierung ist es den Autoren ernst: das zeigt der Katalog der Aufgaben, die sich für eine umfassende wissenschaftsdidaktische Forschung ergäben, von der Wissenschafts- und Berufs- bis zur Lehr- und Lernforschung (Th. 96). Daraus folgen Forderungen nach institutioneller Verankerung in Gestalt von ordentlichen Lehrstühlen für Hochschuldidaktik in allen Fächern bzw. Fachgruppen (!) und/ oder von wissenschaftsdidaktischen Instituten an möglichst vielen Universitäten (!). Diese interdisziplinär zu besetzen sollten die Aufgaben - in heutiger Terminologie - eines staff development center und eines office of institutional research in sich vereinigen und auch Studierende beteiligen (Th. 99). Die Grundzüge dieser Empfehlungen - hochschuldidaktische Gestaltung der Studiengänge, nicht nur der Lehrmethoden; Verbindung mit und Begründung in der Hochschulforschung insgesamt; verlässliche institutionelle Basis - sind m.E. heute, nachdem die zunächst gerade durch die BAK stimulierten hochschuldidaktischen Zentren zumeist wieder abgeschafft sind und eine Vielzahl unterschiedlichster Agenturen und Moderatoren einen bunten Fortbildungsbetrieb unterhalten, wieder aktueller denn je (vgl. Craanen/Huber 2005; Huber 2007).

2. Versuch einer Einschätzung

Eine Einschätzung des KHK könnte unter den verschiedensten Perspektiven vorgenommen werden; der folgende Versuch kann nur einige davon auswählen.

2.1 Erheblich ist gewiss die Bedeutung des KHK für die BAK selbst als Grundriss für die weitere Entwicklung ihrer Programmatik. Ganz wie in einer Ouvertüre sind darin alle Themen und Motive schon einmal angespielt, die in ihren weiteren Schriften zu umfassenden Konzepten ausgebaut werden: Die Vereinbarkeit von Wissenschaftsfreiheit, wenn recht, nämlich institutionell, verstanden, und Partizipation (Mitbestimmung) als Prämisse der Demokratisierung der Hochschule wurde in einem Gutachten gegen die seinerzeitigen Verfassungsbeschwerden juristisch untermauert (Schriften H. 9), die Vorstellungen zur Hochschulorganisation und Personalstruktur in Entwürfen und Stellungnah-

² Das technische und Verwaltungspersonal ist von der BAK hier, anders als in späteren Gesetzentwürfen, noch nicht als eigene Gruppe erfasst worden.

men zur Hochschulgesetzgebung differenziert und konkretisiert (Schriften H. 2, H. 3; Materialien H. 8). Die Grundsätze der Bildungsreformung (Th. 11-18) und zum Aufbau der Gesamtschule (Th. 19-22) bilden, wissenschaftsorientiert und auf Förderung der Chancengleichheit ausgerichtet, den Hintergrund für die Vorschläge zu einer für alle Schularten und -stufen integrierten Lehrerbildung (Schriften H. 7). Das Konzept der Gesamthochschule führte, denselben bildungspolitischen Prämissen folgend, weiter zum Bergneustädter Gesamthochschulplan (Schriften H. 8), der die Gründung von 63 Integrierten Gesamthochschulen für notwendig und machbar erklärte, und es bildete den Rahmen für die weiteren Studienreformvorschläge. Mit dem Forschenden Lernen (Schriften H. 5) beschrieb und begründete der Hochschuldidaktische Ausschuss das didaktische Prinzip eines Studiums, das den Merkmalen wissenschaftlichen Verhaltens (s.o.) exemplarisch entsprechen sollte.

2.2 Fraglicher ist die Bedeutung des KHK als Leitfaden des weiteren hochschulpolitischen Handelns der BAK. Werden schon in den nachfolgenden Schriften stillschweigende Korrekturen an einigen Bestimmungen des KHK vorgenommen, so erst recht in den konkreten Auseinandersetzungen um Gesamthochschule, Hochschulorganisation und Lehrkörperstruktur. Einerseits im Sinne einer Radikalisierung: Statt der o.g. Viertelparität, die den Hochschullehrern auf Dauer und auf Zeit die Hälfte der Stimmen zusprach, die später allgemeine Drittelparität, statt der Alternative Stipendien oder Mitarbeiterverträge für Graduierte die durchgehende Forderung nach einem Graduiertenhonorar, statt der Ermöglichung von Studienabschlüssen schon ab dem dritten Jahr die Ablehnung jeglicher Kurzstudiengänge usw. (vgl. von Borries 1986, S. 61). Andererseits gewiss in mancherlei Abschwächungen und Kompromissen, die in Stellungnahmen und Beratungen zu Hochschulgesetzen oder -satzungen auf Landes- oder Hochschulebene eingegangen wurden. Das im einzelnen nachzuweisen wäre eine langwierige Aufgabe, ist aber in der Summe gar nicht anders zu erwarten. Von Interesse ist nur, dass die Existenz eines so grundsätzlichen Programms als Leitfaden von den einen als spezifische Stärke der BAK auch gegenüber anderen Akteuren im seinerzeitigen Feld gewertet wird, während andere es, auch rückblickend, als Quell eines gewissen Dogmatismus betrachten, der die Entwicklung einer pragmatischen und durch Kompromisse hindurch operierenden Politik behindert und die stereotype Selbsteinschätzung produziert habe, dass die reinen Forderungen der BAK ignoriert oder wenn überhaupt, dann nur verfälscht umgesetzt würden (vgl. von Borries 1986, S. 48f.), allerdings wird diese Beobachtung auch von außen geteilt (vgl. z.B. Weblar 1983, S. 183; Oehler 1986, S. 21).

2.3 Schwierig ist es, tatsächliche Veränderungen der Hochschulwirklichkeit in den geschwinden und komplexen Prozessen jener Reformjahre auf Einwirkungen auch nur der BAK im ganzen (natürlich immer unter anderen Akteuren und Faktoren) zurückzuführen. Immerhin kann man z.B. in der deutlich verbesserten Stellung der Hochschulassistenten und auch der weiteren Wissenschaftlichen Mitarbeiter im Hochschulrahmengesetz von 1976, in der Einführung der Mitbestimmung anderer Gruppen als nur der Professoren, in der Generalisierung des Zwei-Ebenen-Modells der

Selbstverwaltung, in der Förderung und Ausgestaltung von Gesamthochschulgründungen, in den ersten Ansätzen einer eigenen bundesweiten Graduiertenförderung (Graduiertenförderungsgesetz von 1971), in den integrierten einphasigen Lehrbildungsmodellen in Oldenburg und Osnabrück, in der Gründung hochschuldidaktischer Zentren und in Projektstudienkonzepten an vielen Orten usw., schließlich auch auf anderer Ebene in der Öffnung der Universitäten für und Kooperation ihrer Mitglieder mit Gewerkschaften (bis dahin unerhört) immerhin Teilerfolge der BAK erkennen (vgl. Bochow/Joas 1984, S. 95; Huber 1986, S.37ff.; v. Borries 1986, S. 50ff.; Freiger 1986, S. 76ff.; Huber 2007). Deren erster öffentlicher Akt, das KHK, hat daran allerdings einen mittelbaren Anteil: insofern es einen konzeptionellen Zusammenhang solcher Reformmaßnahmen präsentierte, in riesiger Auflage, unter anderem an alle Mitglieder des Mittelbaus, verbreitet wurde und in Presse und Öffentlichkeit wie ein Paukenschlag wirkte.

2.4 Dabei ist es exemplarisch wie für die Stärken der BAK, die ja ganz wesentlich in ihrer konzeptionellen Produktivität bestand, so auch für ihre Schwächen. So ist das KHK z.B. durchgängig ein getreuer Ausdruck des Anspruchs, dass die BAK vorrangig der Hochschulreform im ganzen dienen, unter Verzicht auf alle Partikularinteressen die Belange der ganzen Hochschule ins Auge fassen wolle (KHK, Vorwort, S. 7). Entsprechend werden die eigenen Interessen in Teil I - III gar nicht benannt; Teil IV beginnt zwar mit einer kritischen Darstellung der Probleme von Nichtordinarien, Mittelbau und Assistenten, aber die Antwort darauf besteht in einer Umgestaltung des Lehrkörpers insgesamt, in der die Interessen der Assistenten als Teil des Gemeinwohls gleichsam verpackt sind (aber natürlich, schon mit Einführung von Status und Titel eines Assistenzprofessors, doch bedient werden). Interessen scheinen etwas Unfeines: Es fehlt im KHK an einer Analyse der Interessen und Interessenkonflikte, schon in der eigenen Gruppe (Streitpunkt Nachwuchsstellen mit Befristung oder lebenszeitliche Sicherheit?), erst recht in den anderen Gruppen, folglich auch an Überlegungen darüber, mit wem man sich für solche Ziele verbünden könnte (etwa mit den Studierenden? die Absetzung von ihnen und irgendwelchen revolutionären Aktionen vollzieht sich im KHK nur stillschweigend), oder an Einschätzungen der Kräfte, gegen die sie durchgesetzt werden müssten (vgl. die Kritik von z.B. Egon Becker u.a. an der BAK, zitiert bei Huber 1986, S.42f) und der so geringen eigenen. Auf den Vollversammlungen der BAK, auch in den Vorstandsberichten, ist dergleichen dann doch diskutiert worden; das KHK und manche weitere Schrift hingegen spricht, als ob die Assistenten selbst über die Implementation (mit)bestimmen könnten oder aber, als ob die in ihm entfaltete Vision einer wieder gewonnenen freien, demokratischen, nicht hierarchischen Gemeinschaft von selbst alle Vernünftigen für sich gewinnen müsste: Hier wird aus dem Lehrkörper einer Geheimrats- und Genieuniversität mit Dauergesellen und Meisterschülern ein auf Kooperation in Forschung und Lehre konzentrierter, auf Überzeugung angewiesener Lehrkörper (KHK 1968, Th. 90; vgl. o. 1.1). Zu dieser ist aber sogleich zu bemerken, dass die Autoren des KHK zwar mit der Verpflichtung aller Lehrenden auf Einführung in nicht nur den Lehr-, sondern auch den Forschungsplan ihres Fachbereichs, auf das Arbeiten mit ihnen von

diesem zugewiesenen Forschungsmitteln und auf Kooperation in gemeinsamen Drittmittelprojekten (KHK Th. 77ff.) das bis heute bestehende Grundproblem eines weithin individualistischen Universitätsbetriebes in immer noch bedenkenswerter Stoßrichtung angreifen, aber zugleich das Amt des Hochschullehrers mit einer Aufgabenfülle (Forschungskooperation, hochschuldidaktisch entwickelte Lehre und Weiterqualifikation, Selbstverwaltung und öffentliches Wirken) betrachtet, die auch als Überlastung empfunden und zurückgestoßen werden kann (vgl. von Borries 1986, S. 59). In alledem äußert sich das Fehlen einer durchdringenden Kenntnis und Analyse des realen Wissenschaftsbetriebes in den immer größeren Forschungsanstalten zumal der Natur- und Ingenieurwissenschaften schon damals, später auch der Sozialwissenschaften: ihr riesiger Finanz- und folglich auch Drittmittelbedarf, die Eigenständigkeit, die sich aus Infrastruktur und Ausstattung entwickelt, die Probleme der Arbeitsteilung und -koordination, die nicht nur durch horizontale Differenzierung gelöst werden können, sind von den Autoren des KHK, aber im Grunde auch der BAK überhaupt, nicht genügend erkannt, geschweige denn bewältigt worden. Einen der umfassenden Analyse und Kritik der Industrialisierung und Betriebsförmigkeit der Wissenschaft in der SDS-Denkschrift (vgl. Nitsch u.a. 1965, bes. S. 41ff.) unbeschadet der anderen Textgattung entsprechenden Abschnitt sucht man auch im wissenschaftstheoretischen Teil I des KHK vergebens.

2.5 Trotzdem ist die Einleitung eines hochschulpolitischen Manifests einer Organisation durch eine Besinnung auf Wissenschaft als Inhalt der Hochschule wie hier m.E. eines der heute wider Erinnerungswürdigsten Merkmale des KHK. Zwar sind diesem Text neben der schon genannten noch weitere Beschränkungen vorzuwerfen. So wird der offenkundige Anschluss an vor allem die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (gesellschaftliche Bedingungen und Folgen von Wissenschaft und Technik, Erkenntnisinteresse und praktische Implikationen jeglicher Theorie, Selbstreflexion als inhärentes Element der Wissenschaft usw.) ziemlich unerklärt vollzogen (nur einmal wird Habermas kurz zitiert: Th. 4) und ohne eine Auseinandersetzung mit positivistischen oder (in der Studentenbewegung bereits favorisierten) materialistischen Positionen. Unverbunden damit und ungeprüft an der Praxis der Wissenschaften stehen daneben auch geradezu idealistische Ziele (solidarische Bemühung, brüderliche Menschheit Th. 2, 4). Und doch wird, bei aller Unvollkommenheit, hiermit wenigstens gezeigt, was an Begründung für eine Hochschulreformkonzeption eigentlich immer geleistet werden muss: eine Klärung des zugrunde liegenden Verständnisses von Auftrag und Funktionieren der Wissenschaft, und es wird im vorliegenden Fall entwickelt, dass der Anspruch auf Freiheit von Forschung und Lehre und auf Autonomie für die Hochschule nicht aus individuellen Rechten, sondern aus dem kritischen Bezug der Wissenschaft auf die gesellschaftliche Praxis abzuleiten ist und zu seiner Erfüllung die Hochschule selbst demokratisch verfasst sein, durch Partizipation bestimmt sein muss (einleuchtend gewürdigt von Oehler

1986, bes. S. 16ff.). Auch wenn die Formulierungen etwas rührend wirken mögen, so ist doch mit der Auffassung von Wissenschaft als Kraft realer Emanzipation, die auf die Vermeidung von Leid und den Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen, auf die demokratische Gestaltung aller Bereiche der Gesellschaft und den Ausgleich der Konflikte in einer internationalen Friedensordnung (KHK Th. 4) gerichtet sein sollte, mehr zur Begründung vernünftiger Hochschulreform gesagt als mit - z.B. - Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland im globalen Wettbewerb oder mit Herstellung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes als einzigen Sätzen in einschlägigen Präambeln. Das macht das KHK 40 Jahre danach immer noch bedenkenswert.

Literaturverzeichnis

- Aly, G. (2008): Unser Kampf. 1968. Frankfurt.
- Bochow, M./Joas, H. (1984): Der Lehrkörper der deutschen Hochschulen. In: Goldschmidt, D./Teichler, U./Webler, W.-D. (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt, S. 81-105.
- Borries, B.v. (1986): Die Arbeit der Bundesassistentenkonferenz. - Ziele, Methoden und Wirkungen. In: Freiger, St./Groß, M./Oehler, Chr. (Hg.): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz/ Hochschulentwicklung/ Junge Wissenschaftler heute. Kassel, S. 45-63.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept. Bonn (Schriften der BAK; 1).
- Craanen, M./Huber, L. (Hg.) (2005): Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.
- Diekmann, K. (2007): Der große Selbst-Betrug. München.
- Freiger, S./Groß, M./Oehler, Chr. (Hg.) (1985): BAK. Dokumentation 1: Auszüge aus Mitteilungen der Bundesassistentenkonferenz 1968-1975. Kassel.
- Freiger, St. (1986): Die Bedeutung der Bundesassistentenkonferenz für die Gesamthochschulentwicklung. In: Freiger, St./Groß, M./Oehler, Chr. (Hg.): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Kassel, S. 75-97.
- Freiger, St./Groß, M./Oehler, Chr. (Hg.) (1986): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz/ Hochschulentwicklung/ Junge Wissenschaftler heute. Kassel.
- Gilcher-Holtey, I. (2005): Die 68er Bewegung. München (3. Aufl.).
- Huber, L. (1986): Entwicklung und Wirkung der Bundesassistentenkonferenz. In: Freiger, St./Groß, M./Oehler, Chr. (Hg.): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Kassel, S. 31-44.
- Huber, L. (2007): Wurzeln der Hochschuldidaktik im Westen - die Bundesassistentenkonferenz oder: Kühne Absichten - noch unerledigte Aufgaben. In: Reiber, K./Richter, R. (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik - Ein Blick zurück nach vorn. Berlin, S. 77-115.
- Kraushaar, W. (2008): Achtundsechzig. Eine Bilanz. Frankfurt.
- Oehler, Chr. (1986): Bundesassistentenkonferenz und 'Wissenschaftlicher Nachwuchs' heute: Interessengruppen oder kritisches Potential der Hochschulreform? In: Freiger, St./Groß, M./Oehler, Chr. (Hg.): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Kassel, S. 13-27.
- Webler, W.D. (1983): Geschichte der Hochschule seit 1945. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 10. Stuttgart, S. 169-192.

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

in Kürze erhältlich:

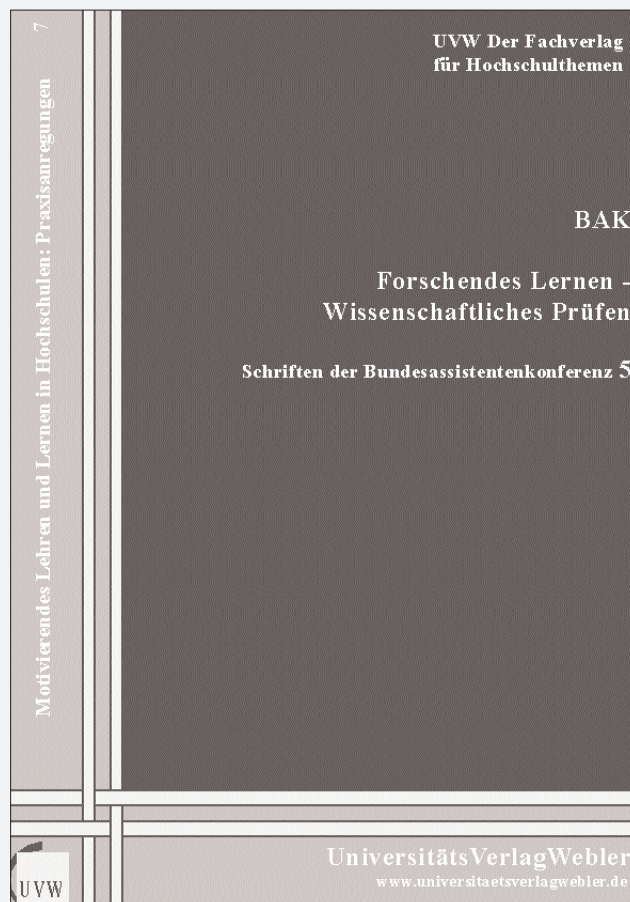
Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen“ vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.

BAK
Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen
Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5



*ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2008,
ca. 50 Seiten, 9.95 Euro*

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 212 Seiten, 29.80 Euro

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

Antje Stork & Jin Zhao

Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen: „Terra incognita“ wissenschaftliche Hausarbeit



Antje Stork



Jin Zhao

Seit der Öffnung Chinas 1978 unter Deng Xiaoping hat der wissenschaftliche Austausch zwischen dem sog. „Reich der Mitte“ und Deutschland immer stärker zugenommen. Inzwischen stammt die größte Gruppe der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen aus China, nämlich 27.117 Studierende im Wintersemester 2006/2007 (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 425). Leider ist die Studienerfolgsquote, die bei ausländischen Studierenden (ca. 50%) ohnehin niedriger ist als bei deutschen Studierenden (ca. 70%) (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst o.J., S. 6), bei chinesischen Studierenden besonders gering (ca. 30%): Zwei Drittel der chinesischen Auslandsstudierenden beenden ihr Studium ohne einen deutschen akademischen Abschluss (vgl. Meng 2005, S. 292). Studienabbrüche in diesen Dimensionen dürfen aber nicht nur das individuelle Problem der jeweils Betroffenen sein, sondern sie stehen den deutschen Interessen einer verstärkten Internationalisierung der Hochschulen entgegen. In diesem Beitrag befassen wir uns mit der wissenschaftlichen Hausarbeit, die (insbesondere in den Geisteswissenschaften) einen hohen Anteil am Erfolg bzw. Misserfolg des Studiums hat. Wir wollen zeigen, welche Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Arbeiten in China und Deutschland bestehen und werden daran die Schwierigkeiten chinesischer Studierender verdeutlichen sowie einige Empfehlungen für Hochschuldozenten ableiten.

1. Wissenschaftliche Hausarbeiten in Deutschland und in China

Um es gleich vorwegzunehmen: Das Verfassen einer wissenschaftlichen Hausarbeit¹, in Deutschland in nahezu allen geisteswissenschaftlichen Studiengängen nach wie vor als Form des Leistungsnachweises fest verankert, stellt für die meisten chinesischen Studierenden eine „Terra incognita“ dar. Sie haben diese Textsorte zumeist weder in der (Hoch)Schule ihres Heimatlandes noch im Deutschunterricht kennen gelernt, so dass sie darin weitgehend ungeübt sind.

In Deutschland wird das wissenschaftliche Schreiben als „die höchste Stufe des Schreibprozesses“ (von Werder 1993, S. 18) verstanden. Hochschuldidaktisches Ziel des Schreibens wissenschaftlicher Hausarbeiten ist, dass die Studierenden den wissenschaftlichen Artikel einüben, frei mit dem Unterschied, dass Hausarbeiten im Allgemeinen – da sie nicht zur Veröffentlichung bestimmt sind – für einen simulativen Leser geschrieben werden (vgl. Ehlich

Chinese students make up the biggest group of foreign students by far in German higher education institutes. However, their study results are alarmingly bad accounting for 30% (which partly can be put down to a bad command of German language). *Antje Stork & Jin Zhao* have followed up other causes by means of an example typical for Arts and Social Sciences. In their contribution **Chinese Students in German Higher Education Institutes: „Terra incognita“** of Scientific Assignment they explain cultural differences contributing to students' failure. Chinese students do not have an idea which problems will be faced when studying in Europe (and in most parts of the USA). Like their European fellow students vice versa, they proceed from the fact that the values and methods acquired in the national education system are generally admitted and thus they expect them to apply in other countries as well. In this respect they are completely ill-prepared for their studies in Europe at a crucial point which probably also holds true for the international exchange of students. In times of increased internationalization, however, higher education professionals in Germany must likewise find a completely different access to science and higher education in the framework of intercultural competence, so they would not ascribe the causes for the phenomenons to the failure of individuals (in the first place). From the publisher's point of view the essay constitutes a remarkable contribution to the further training of higher education professionals and thus the HSW will continue to publish corresponding articles by von Queis (1-2002) and Webler (1-2002).

2003, S. 21) und zumeist eine Kommunikation von neuem Wissen unterbleibt (vgl. Guckelsberger/Stezano 2004, S. 419). Die Anforderungen an eine Vergleichbarkeit von wissenschaftlicher Hausarbeit und wissenschaftlichem Artikel steigen mit dem Übergang von der Proseminararbeit zur Hauptseminararbeit an und sind gradueller Art.²

¹ In der Fachliteratur werden verschiedene Bezeichnungen für diese Textsorte gebraucht, z.B. studentische wissenschaftliche Arbeit, Seminararbeit, verschriftlichtes Referat.

² Aus diesem Grund verzichten wir an dieser Stelle auf eine Unterscheidung von akademischem und wissenschaftlichem Schreiben wie sie Jakobs (1999, S. 173) und Dittmann/Geneuss/Nennstiel/Quast (2003, S. 157) vornehmen.

In China sind – im Gegensatz zu Deutschland, wo die Einheit von Forschung und Lehre (Humboldt) betont wird – wissenskonservative Universitäten vorherrschend. Zur Tradierung des Wissens standen und stehen Prüfungen in der chinesischen Kultur im Vordergrund. Das Prüfungssystem diente in China in der Vergangenheit hauptsächlich zur Rekrutierung von Beamten sowie zur Überlieferung des Wertes eines Studiums von Klassikern. Auch in der Ausbildung im heutigen China spielt dieses Prüfungssystem immer noch eine herausragende Rolle. Anders als in Europa, wo das philosophische Interesse sowohl in der Zeit der Antike als auch seit der Renaissance hauptsächlich im Erkenntnisproblem liegt, wandte sich das altchinesische Denken eher dem Gesellschaftsproblem als dem praktischen Handeln und dem menschlichen Gemeinschaftsleben zu (vgl. Störig 2004, S. 29). Dementsprechend standen im Prüfungscurriculum in der Kaiserzeit³ neben der Dichtungskunst die Auslegung der konfuzianischen Klassiker sowie die darauf basierende Stellungnahme zu zeitgeschichtlichen und tagespolitischen Themen (vgl. Chaffee 1985, S. 66ff.). Dies verlangte von den Prüflingen jahrelanges Studium und Auswendiglernen der konfuzianischen Klassiker in Dorfschulen bzw. an der Reichsuniversität. Die dominierende Prüfungsform in der chinesischen Geschichte war eine Art Essay namens „ba-gu wen“ (achtgliedriger Aufsatzstil), dessen Textaufbau festgelegt war (vgl. Lee 1985, S. 154) und weit von dem der deutschen wissenschaftlichen Arbeit entfernt ist.

An den heutigen chinesischen Schulen und Universitäten wird nach wie vor vorwiegend Wissen über Fakten und Daten vermittelt; die Lernleistungen werden weiterhin in Form von Tests und Prüfungen festgestellt. Wissenschaftliche Hausarbeiten kommen an chinesischen Hochschulen nicht vor. Chinesische Wissenschaftler, die Aufsätze schreiben, eignen sich diese Kompetenz normalerweise autodidaktisch durch Nachahmung an. Zudem unterliegen die wissenschaftlichen Publikationen in Bezug auf Struktur und Sprache gänzlich anderen Konventionen (vgl. Abschnitt 2 und 3).

Problematisch ist, dass die chinesischen Studierenden, die sich in China auf ein Auslandsstudium in Deutschland vorbereiten, auch im chinesischen Deutschunterricht nur kaum mit dem Verfassen von deutschen wissenschaftlichen Hausarbeiten vertraut gemacht werden. Oftmals sind ihnen sogar die Begriffe „Seminar“, „Referat“ oder „Hausarbeit“ völlig unbekannt (vgl. Li 2002, S. 22). Lange Zeit wurde und wird Schreiben im Deutschunterricht in China lediglich als Übungsmethode zur Verbesserung der zielsprachlichen Kenntnisse angewendet (vgl. Luge 1993, S. 140), um beispielsweise Grammatik oder Wortschatz zu üben. Auch in der neusten Zeit berichteten noch Studenten, dass sie im Deutschunterricht nicht viel schreiben, außerdem seien die Schreibaufgaben nicht komplex (vgl. Zhao 2005, S. 16).

2. Kulturspezifische Besonderheiten chinesischer Texte

Wissenschaftliche Texte unterscheiden sich – wie andere Textsorten auch – in den unterschiedlichen Wissenschaftskulturen und so wird seit einigen Jahren vermehrt auf ihre Kulturgebundenheit verwiesen (vgl. bspw. die Beiträge in Krumm 2000, Ehlich/Steets 2003). Leider gibt es noch

keine Arbeiten zum deutsch-chinesischen Vergleich von wissenschaftlichen Hausarbeiten oder wissenschaftlichen Aufsätzen. Im Folgenden werden wir daher die kulturspezifischen Besonderheiten von chinesischen Texten grob skizzieren, und zwar in Hinblick auf die Merkmale auf der strukturellen und der sprachlichen Ebene. An ihnen sollen Problemfelder der Chinesen beim Schreiben einer deutschen Hausarbeit deutlich werden.

2.1 Struktur

In Bezug auf die Struktur chinesischer Texte gehen wir auf fünf Bereiche ein, und zwar Textaufbau, Beschreibung und Bericht, Thesenbildung, Argumentation, Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Meinungen.

a) Textaufbau

Während eine deutsche wissenschaftliche Arbeit deduktiv aufgebaut ist, d.h. die Hauptinhalte oder -thesen stehen am Anfang und darauf folgen entsprechende Argumente, ist die chinesische Herangehensweise induktiv. Den chinesischen Strukturaufbau bezeichnet Günthner (1993, S. 170) als „das langsame Aufrollen von Hintergrundinformationen“, d.h. bevor die wichtigsten Inhalte oder die Hauptthesen präsentiert werden, wird eine lange Einführung vorgenommen, persönliche Themen ausgeführt, Beispiele genannt und Argumente vorgebracht. Dadurch soll ein gemeinsamer Rahmen an Hintergrundinformationen zwischen Schreiber und Leser etabliert und Vertrauen zueinander gewonnen werden. Diese Art und Weise des Argumentationsaufbaus sorgt im chinesischen Kontext für Höflichkeit und basiert auch auf der chinesischen sprachlichen Gewohnheit der „Weil-Deshalb-Struktur“, die in der chinesischen Alltagssprache als Konjunktion fungiert.

Eine andere Besonderheit im chinesischen Strukturaufbau eines Argumentationstextes ist die „Ja-Nein-Struktur“, wenn es um eine kritische Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gesichtspunkt oder um eine Bewertung eines wissenschaftlichen Beitrages geht. Liang (1991) hat chinesische und deutsche Rezensionen ausführlich untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Deutschen kritisch mit der zu rezensierenden Publikation auseinandersetzen; die Chinesen hingegen versuchen, die positiven Aspekte der Publikation herauszufinden und hervorzuheben. Die häufig harmlose Kritik steht meistens erst am Schluss der Rezension und richtet sich immer nur auf einzelne Aspekte. Die negative Bewertung wird weiterhin mit anschließenden Worten im positiven Sinne relativiert. Diese oft von Deutschen als konfliktreich bzw. kritikscheu interpretierte Indirektheit ist eng verbunden mit dem chinesischen Höflichkeitskonzept, das durch die Herstellung von Harmonie sowie Wahrung des Gesichts gekennzeichnet ist.

Die thematische Entfaltung im chinesischen Text verläuft nicht wie im Deutschen linear, sondern sieht wie ein buddhistisches Rad aus. Das heißt, bestimmte inhaltliche Aussagen werden an verschiedenen Stellen im Text wieder aufgenommen und unter unterschiedlichen Gesichtspunk-

³ Das Prüfungssystem zur Rekrutierung der Beamten stammte aus der Sui-Dynastie (581-618), entwickelte sich in der Song-Zeit (960-1279) und reifte in der Ming- (1368-1644) bzw. Qing-Dynastie (1644-1911). Abgeschafft wurde es im Jahr 1905 (vgl. Wang 1988).

ten betrachtet. In einem argumentativen Text wird dies „Schicht um Schicht vertiefende Argumentation“ genannt, wie Lehker (1997, S. 138-153) es an zwei chinesischen Texten ausführlich dargestellt hat. Auch bei Beschreibungen wird nicht ein Thema nach dem anderen abgehandelt, sondern man gibt z.B. zuerst mit der wichtigsten Information einen Überblick über das ganze Thema und dann geht man im Einzelnen ausführlich darauf ein, so dass dasselbe Thema wiederholt vorkommt.

b) Beschreibung und Bericht

Diese beiden Textsorten haben im deutschen Kontext eine deutlich informierende Funktion, welche Sachlichkeit erfordert. Dagegen haben sie aber im chinesischen Verständnis oft eine implizite argumentative Funktion, wobei der Deskriptions- bzw. der Darstellungsakt in der thematischen Entfaltung im Ganzen als Argumente für eine bestimmte Ansicht fungiert (vgl. Lehker 1997, S. 243, S. 203). Außerdem wird oft subjektiv vorgegangen, und nicht selten stehen noch Kommentare am Textende. Schließlich ist „die persönlichen Empfindungen ausdrücken, während des Erzählens (Berichtens/Beschreibens) auch kommentieren“ (You gan er fa, jia xu jia yi) das Motto des chinesischen Schreibens. Dies zeigen auch die beiden folgenden Beispiele, die von einem chinesischen Studenten verfasst wurden und in denen ein Klinikgebäude beschrieben und von einem Patientenbesuch berichtet wird (zitiert nach Jia 2000, S. 191f., Fettdruck im Original):

„Die Klinik wurde allein von unserer Universität geplant und gebaut. Man darf sagen, daß sie ein **erfolgreiches Werk der Fakultät für Architektur** ist. Besonders beeindruckend ist die Vorhalle, die einen **ausgezeichneten Eindruck** durch ihre Helligkeit und Großräumigkeit macht. Der **Sonnenschein flutet** durch ein Glasdach. Man fühlt sich **wie in einem Treibhaus**. In einer so warmen Umgebung wird die Stimmung rasch leichter. Als ich aus der Klinik trat, **fühlte ich mich warm im Herzen**. Ich habe nicht gedacht, daß ein Arzt die Stimmung einer Patientin so gut verstehen könnte. Einige Tage später kam ich wieder auf die Beine. Von meinen eigenen Erfahrungen weiß ich, daß es in der Klinik eine **medizinische Gemeinschaft** gibt, die nicht nur eine **schöne Moral**, sondern auch **ausgezeichnete Heilkunst** besitzt. Ich bin auf unsere Klinik **stolz**.“

c) Thesenbildung

Es fällt chinesischen Studierenden oft schwer, eine eigene Meinung zu bilden. Wenn sie beim Schreiben eines argumentativen Textes doch eine These aufstellen müssen, tendieren sie dazu, die so genannte „goldene Mitte“ einzunehmen. Zhao (2005, S. 21) hat zum Beispiel bei der Untersuchung der Schreibaufgabe im TestDaF-Modellsatz über die Einführung der Studiengebühren herausgefunden, dass die meisten chinesischen Kursteilnehmer weder gegen noch bedingungslos für die Studiengebühren sind. Sie bilden ihre Thesen in Form von „Studiengebühren ja, aber nicht zu hoch“. Außerdem kopieren sie gern die Ansichten von öffentlichen Medien und von kollektiven Meinungen, ohne diese zuvor selbst zu durchdenken. Dies ist vor dem chinesischen Ausbildungshintergrund nicht verwunderlich, denn in China wird im schulischen sowie universitären Lernen und Studieren nicht die kritische bzw. kreative Denkweise

entwickelt, sondern Faktenwissen vermittelt. Nach Konfuzius sollten die Lehrenden tradieren, aber nicht hinzufügen oder neu schaffen (Shu er bu zuo). Die Prüflinge mussten in der Kaiserzeit bei der Vorbereitung auf die staatliche Beamtenaufnahmeprüfung nicht nur die konfuzianischen Klassiker rezitieren, sondern nach der Südsong-Zeit (1127-1279) auch die neokonfuzianischen Auslegungen von den Klassikern auswendig lernen. Denn bestimmte Interpretationen wurden als Standardwerke festgelegt, so dass eine Abweichung davon als Fehler angesehen wurde (vgl. Wang 1988). Diese Tradition hinterlässt Spuren in der modernen chinesischen Didaktik, in der Frontalunterricht und Lernen von „Was“ statt Nachdenken über „Warum“ in der Ausbildung dominieren (vgl. Zhao 2002, S. 165-171).

d) Argumentation

In einem chinesischen argumentativen Text wird die These gern mittels narrativer Sequenzen unterstützt, wie z.B. mit Anekdoten aus dem Leben bekannter Persönlichkeiten oder persönlichen Erlebnissen in Form von Beispielen bzw. Erzählungen. Jia (2000, S. 193) liefert dazu ein Beispiel, in dem ein Student zum Thema „Beherrschen die Menschen die Technik oder umgekehrt?“ wie folgt geschrieben hat:

„Aufgrund vieler Statistiken ist die Herzkrankheitsquote unter den Autobesitzern höher als unter den Leuten ohne Auto. Ich habe vorher eine Erzählung gelesen: Ein Mann verlor sein Auto. Deshalb musste er jeden Tag eine halbe Stunde zu Fuß zur Arbeit gehen. Anfangs ist es ihm sehr anstrengend... Jetzt freut er sich, täglich einen schönen Morgenspaziergang machen zu können. Sein Pech ist sein Glück geworden. Das Beispiel legt dar, dass zwar die Technik uns viel Bequemlichkeit bereitet, sie aber auch eine unübersehbare Schattenseite hat.“

Außerdem werden oft Zitate bekannter Persönlichkeiten oder sprichwörtliche Redensarten als Theorieargumente benutzt (vgl. Lehker 1997, S. 167, Yin 1999, S. 27f.). Um z.B. argumentativ zu begründen, dass man bescheiden bleiben soll, kann man das Zitat von Konfuzius anführen, dass „unter drei Menschen es bestimmt einen gibt, den ich als Lehrer nehmen kann“. Oder man benutzt Worthülsen, Floskeln bzw. Behauptungen zum Bekräftigen der These, wie „es weiß alle Welt, dass ...“, „es ist allen bekannt, dass ...“, „es ist ganz klar, dass ...“ usw. (vgl. Jia 2000, S. 193).

e) Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Meinungen

In der deutschen Wissenschaftstradition sind Bezugnahme auf wissenschaftliche Autoritäten und die Nachprüfbarkeit von Quellen sehr wichtig. In wissenschaftlichen Texten werden fremden Daten, Ereignisse und Meinungen durch genaue Quellenangaben in Form der Einführung von Fußnoten, der verschiedenen Zitatetechniken und der Auflistung von einem Literaturverzeichnis gekennzeichnet, um diese von den eigenen zu unterscheiden. Diesen Umgang mit fremdem Wissen haben die chinesischen Studenten in der Schule und an der Universität nicht kennen gelernt und er bleibt ihnen deshalb fremd. Im chinesischen Schreiben benutzt man fremde Gedanken oft als allgemeine Wahrheiten oder man signalisiert zwar, dass sie von den anderen stammen, aber ohne dass eine konkrete Quelle angegeben wird. Eingeleitet werden sie durch Ausdrücke wie „Wie alle wis-

sen, dass ..“, „Eine bekannte Persönlichkeit hat einmal gesagt, dass ...“, „In der Zeitung steht, dass ...“ usw.. Darüber hinaus mischt man manchmal auch die fremden mit den eigenen Gedanken und formuliert sie neu. Dies wird in China nicht als Plagiat angesehen, denn man hat nicht einen fremden Text abschnittsweise abgeschrieben, sondern sich fremden Meinungen zuerst zu Eigen gemacht, sie eventuell weiter ergänzt oder überarbeitet. Diese Verwischung der Grenze zwischen fremden und eigenen Meinungen kommt nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei Wissenschaftlern (vor allem in der Geisteswissenschaft) in China vor. In dem Sammelband „Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien: neue Perspektiven“ (Wannagat/Gerbig/Bucher 2003) sind insgesamt acht Beiträge von chinesischen DaF-Professoren aufgenommen, darunter haben jeweils 50% der Arbeiten kein Literaturverzeichnis und keine Fußnote (Zitate in diesem Band werden nicht im Verlauf des Textes sondern als Fußnote eingebettet). In einigen Beiträgen dienen die spärlichen Fußnoten auch lediglich zur Begriffserklärung; Zitate kommen dort nicht einmal vor. Dies führt dazu, dass die deutschen Herausgeber im Vorwort ganz charmant formulieren (Gerbig/Wannagat 2003, S. 8):

„Dieser erste und umfassende Einblick in die Werkstatt eines so großen und ambitionierten Projekts sowie dessen Entwicklungsstand in methodisch-didaktischer Hinsicht ist sicher spannend genug, um gelegentliche Abweichungen von der Norm in der wissenschaftlichen Form der Beiträge zu tolerieren. Fußnoten, Quellenangaben und Belegtechniken sind ja westliche Standards geisteswissenschaftlichen Arbeitens, und das Fehlen derselben hier und da lässt insofern einen Blick zu auf kulturell und traditionell geprägte Unterschiede beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. Nachhaltig bleibt bei dieser Bestandsaufnahme der Eindruck, dass der geballte Informationswert der chinesischen Beiträge insgesamt kleinere Unterschiede in der Form mehr als ausgleicht.“

2.2 Sprache

Während sich der sprachliche Stil einer deutschen wissenschaftlichen Arbeit durch Sachlichkeit, Objektivität, Komprimiertheit, Kürze und Bündigkeit usw. auszeichnet, ist der chinesische Stil im Vergleich dazu eher emotional und subjektiv, erfolgt nach der Devise „die Leser mit dem Gefühl anzurühren und ihnen mit Gründen zu erklären“ (Dong zhi yi qing, xiao zhi yi li).

In einem chinesischen Text – ob er argumentativ, deskriptiv oder darstellend ist – wird sprachlich versucht, die Rezipienten direkt oder indirekt affektiv anzusprechen (vgl. Lehker 1997, S. 116, S. 244f.). Dies zeigte sich bei der Beschreibung und dem Bericht bereits in den Beispielen zur Uni-Klinik in Abschnitt 2.1, wo viele emotional beladene Adjektive und bildhafte Metapher auftauchen. Außerdem weist Zhao (2005, S. 19) darauf hin, dass auch beim argumentativen Text die Emotion durch rhetorische Fragen oder Konjunktivsätze häufig zur Geltung kommt, wie z.B. mit den Sätzen „Aber warum muss man so viele Gebühren bezahlen?“, „Ist das die Gleichberechtigung?“, „Hätte unser Land ein noch besseres Bildungsniveau!“ usw.

Es kommt zudem im chinesischen argumentativen und darstellenden Text nicht selten vor, an die Rezipienten zu appellieren, um sie moralisch zu motivieren (vgl. Lehker 1997, S. 156, S. 203f., Yin 1999, S. 144). Oft wird am Ende des

Textes ein Abschnitt angehängt, in dem die Leser oder eine bestimmte Gruppe aufgefordert werden, bestimmte Handlungen zu befolgen. Die entsprechenden Ausdrücke sind „Ich hoffe, dass ...“, „Wir sind uns sicher, dass ...“ usw.. Oder der Verfasser selbst bietet eine Lösung, ein Konzept bzw. einen Vorschlag an, um auf diese Art und Weise indirekt appellative Anforderungen zu äußern (vgl. Zhao 2005, S. 19f.).

Im Vergleich zu deutschen wissenschaftlichen Arbeiten fehlt es bei chinesischen Texten an sprachlicher Präzision. Dies bezieht sich auf zweierlei: Zum einen gibt es in einem chinesischen Text so gut wie keine metakommunikativen Verweise, so dass dem Leser die Verantwortung für das Verstehen des Textes selbst überlassen wird (vgl. Lehker 1997, S. 153f.). Zhao (2005, S. 18) zeigt ein Beispiel von einem Argumentationsakt, in dem die These und die zwei Argumente die Leser selbst zu suchen und zu ordnen haben, ohne Verweis darauf, dass es nun darum geht.⁴ Es fehlt nämlich an metakommunikativen Hinweisen wie „Meine Meinung ist, ...“, „Dafür gibt es folgende zwei Gründe.“ usw. Zum anderen sind viele Ausdrücke in einem chinesischen Text an sich nicht eindeutig und erst im Kontext bzw. mit Hilfe der eigenen Erfahrungen zu verstehen. Wenn man schreibt, dass „China wirtschaftlich große Schritte gemacht hat“, geht man davon aus, dass es „Fortschritte“ statt „Rückschritte“ seien, denn jeder habe gesehen oder gelesen, dass die chinesische Wirtschaft seit Jahrzehnten boomt. Diese Vagheit der sprachlichen Formulierung hat mit der chinesischen Sprache als analytischer Sprache zu tun, in der der Sprachkontext eine besondere Bedeutung besitzt, denn nach Tao (1988, S. 21) ist Chinesisch stark in der künstlichen Denkweise aber schwach in der Logik. Letztendlich ist beim Aufsatzschreiben im Chinesischen noch davon die Rede, dass man vieles oft nur fühlen, aber nicht mit Worten ausdrücken kann oder braucht (Zhi neng yi hui, bu neng yan chuan).

3. Betreuung wissenschaftlicher Hausarbeiten chinesischer Studierender

Wie in Abschnitt 2 gesehen haben es Studierende aus China beim Verfassen von deutschen wissenschaftlichen Hausarbeiten – abgesehen von den sprachlichen Problemen beim Schreiben in einer Fremdsprache – mit einer Reihe von Schwierigkeiten zu tun, die mit eng mit den unterschiedlichen Schreibkonventionen in ihrem Land zu tun haben:

- Wissenschaftliche Hausarbeiten als Form des Leistungsnachweises sind ihnen zumeist unbekannt.
- Chinesische Texte sind induktiv aufgebaut, haben eine sog. „Ja-Nein-Struktur“, die Themenentfaltung erfolgt nicht linear (sondern als buddhistisches Rad)
- Beschreibungen und Berichte haben oft eine implizite argumentative Funktion, wobei auch subjektiv vorgegangen werden kann.
- Die chinesischen Studierenden sind aufgrund ihres andersartigen Ausbildungssystems nicht gewohnt, eine eigene Meinung zu formulieren.

⁴ Dieses Beispiel ist: „[Nach der Präsentation der zwei Fremdaussagen wird geschrieben]: Hochschulen sollen keine Studiengebühren verlangen. Jeder Student, ob dessen Familie reich oder arm ist, soll die gleiche Chance haben zu studieren. Bildung ist nicht nur die individuelle Aufgabe, sondern auch die der ganzen Gesellschaft“ (Zhao 2005, S. 18).

- Thesen werden im Chinesischen unterstützt durch Anekdoten und Zitate bekannter Persönlichkeiten oder durch sprichwörtliche Redensarten.
- Eine genaue Trennung eigener und fremder Gedanken gibt es in der chinesischen Tradition nicht.
- Der chinesische Sprachstil ist eher emotional und subjektiv.

Mängel in deutschen wissenschaftlichen Hausarbeiten beziehen sich häufig auf die oben genannten unterschiedlichen Schreibkonventionen und -traditionen. Dozenten an deutschen Hochschulen sollten mit dieser Problematik vertraut sein, um in der Betreuung chinesischer Studierender adäquat reagieren zu können. Zwar sind die chinesischen Studierenden nur eine Teilmenge der ausländischen Studierenden in Deutschland, doch stellen sie mit 27.117 Studierenden von insgesamt 246.369 ausländischen Studierenden die größte Gruppe mit rund 9% dar (vgl. Abbildungen 1 und 2).

Abbildung 1: Chinesische Studierende nach Hochschularten, (Quelle: Statistisches Bundesamt 2007)

Art der Hochschule	Anzahl der chinesischen Studierenden im Wintersemester 2006/2007
Universitäten	20664
Pädagogische Fachhochschulen	16
Theologische Hochschulen	27
Kunsthochschulen	676
Fachhochschulen	5733
Verwaltungsfachhochschulen	1
Hochschulen insgesamt	27117

Abbildung 2: Chinesische Studierende nach Fächergruppe des 1. Studienfachs, (Quelle: Statistisches Bundesamt 2007)

Fächergruppe des 1. Studienfaches	Anzahl der chinesischen Studierenden im Wintersemester 2006/2007
Sprach- und Kulturwiss.	2723
Sport	104
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	7432
Mathematik, Naturwiss.	6039
Humanmedizin/Gesundheitswiss.	363
Veterinärmedizin	4
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	372
Ingenieurwiss.	8933
Kunst, Kunstwiss.	1132
Sonst. Fächer	15
insgesamt	27117

Bei der Betreuung wissenschaftlicher Hausarbeiten von chinesischen Studierenden können folgende Strategien für Dozenten hilfreich sein:

- Bewusstmachen, dass es unterschiedliche Schreibkonventionen und -traditionen in China und Deutschland gibt (diese liegen jenseits von „richtig“ oder „falsch“!).
- In Erläuterungen zum wissenschaftlichen Arbeiten möglichst nicht nur formale Anforderungen, sondern auch die Funktion von wissenschaftlichem Schreiben für die

Kommunikation von Wissen sowie den akademischen Diskurs aus europäischer Sicht einbeziehen.

- Wenn möglich auch prozessorientierte Hilfestellungen anbieten, wobei die Studierenden mehrere Beratungstermine in Anspruch nehmen können.
- Informationen zu weiteren Unterstützungsangeboten seitens der Hochschule, z.B. studienbegleitende Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben (möglichst speziell für ausländische Studierende), Schreibwerkstätten, Schreib- oder Studienberatung.

Eine systematische Verbesserung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz chinesischer Studierenden ist u.E. durch Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen zu erreichen, die allerdings zumeist jenseits der Einflussmöglichkeiten einzelner Dozenten liegen: auf der Forschungsebene (kontrastive Untersuchungen), der didaktischen Ebene (multiperspektivischer Ansatz) sowie auf der organisatorischen Ebene (studienvorbereitende und studienbegleitende Kurse) (vgl. ausführlich Zhao/Stork, im Druck).

Literaturverzeichnis

Chaffee, J. W. (1985): The Gate of Learning in Sung China. A Social History of Examinations. Cambridge.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (o.J.) (Hg.): Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Drittes Aktionsprogramm des DAAD 2004-2010. Abrufbar unter <http://www.daad.de/download/aktionsprogramm.pdf>.

Dittmann, J./Geneuss, K. A./Nennstil, C./Quast, N. A. (2003): Schreibprobleme im Studium – eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, S. 155-185.

Ehlich, K. (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, S. 13-28.

Ehlich, K./Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin.

Gerbig, J./Wannagat, U. (2003): Vorwort. In: Wannagat, U./Gerbig, J./Bucher, S. (Hg.): Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien: neue Perspektiven. Tübingen, S. 7-9.

Guckelsberger, S./Stezano Coteló, K. (2004): Vom mündlichen Referat zur Seminararbeit. Eine exemplarische Analyse und Reflexion der Erfordernisse für eine studienintegrierte Sprachqualifizierung deutscher und ausländischer Studierender. In: Wolff, A./Ostermann, T./Chlosta, C. (Hg.): Integration durch Sprache. Regensburg, S. 417-457.

Günthner, S. (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen.

Jakobs, E. (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, S. 37-60.

Jia, H. (2000): Zhongde shumian jiaoji zhong de shengcheng wenhua yinsu tanxi – yi zhongguo xuesheng yong deyu jinxing shumian biaoda zhong de wudian weilì. (Analyse der tiefenstrukturellen Kulturelemente in der chinesisches-deutschen schriftlichen Kommunikation – am Beispiel von Fehlelementen im schriftlichen Ausdruck auf Deutsch von chinesischen Studierenden). In: Zhu, J./Gu, S. (Hg.): Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation Chinesisch-Deutsch. Shanghai, S.188-206.

Krumm, H.-J. (Hg.) (2000): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck u.a.

Li, Y. (2002): Evaluierung der Intensivkurse am Deutschen Sprachzentrum der Zhejiang Universität. Analyse der Erfahrungen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung. In: Info DaF 29. Jg, H. 1, S. 13-26.

Liang, Y. (1991): Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch. In: Deutsche Sprache, H. 4, S. 289-311.

Lehker, M. (1997): Texte im chinesischen Aufsatzunterricht. Heidelberg.

Luge, E. (1993): Zum Schreibunterricht an Hochschulen in China, in: Tütken, G./Neuf-Münkel, G. (Hg.): Schreiben im DaF- Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeptionen – Übungsformen. Vorträge der Fachtagung vom 4.-9.-7.9.1991 in Göttingen. Regensburg.

Meng, H. (2005): Das Auslandsstudium von Chinesen in Deutschland (1861-2001). Ein Beispiel internationaler Studentenmobilität im Rahmen der chinesischen Modernisierung. Frankfurt a.M. u.a.

Statistisches Bundesamt (2007): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2006/2007. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.

Störig, H. J. (2004): Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Überarbeitete Neuauflage, Frankfurt a.M.

Tao, J. (1988): Xiezuoyu wenhua (Schreiben und Kultur). Shanghai.

Wang, D. (1988): Ke Ju Shi Hua (Geschichte der Beamtenaufnahmeprüfung), Zhonghua Shuju.

Wannagat, U./Gerbig, J./Bucher, S. (Hg.) (2003): Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien: neue Perspektiven. Tübingen.

Werder, L. von (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis, Berlin.

Yin, L. (1999): Interkulturelle Argumentationsanalyse. Frankfurt a.M.

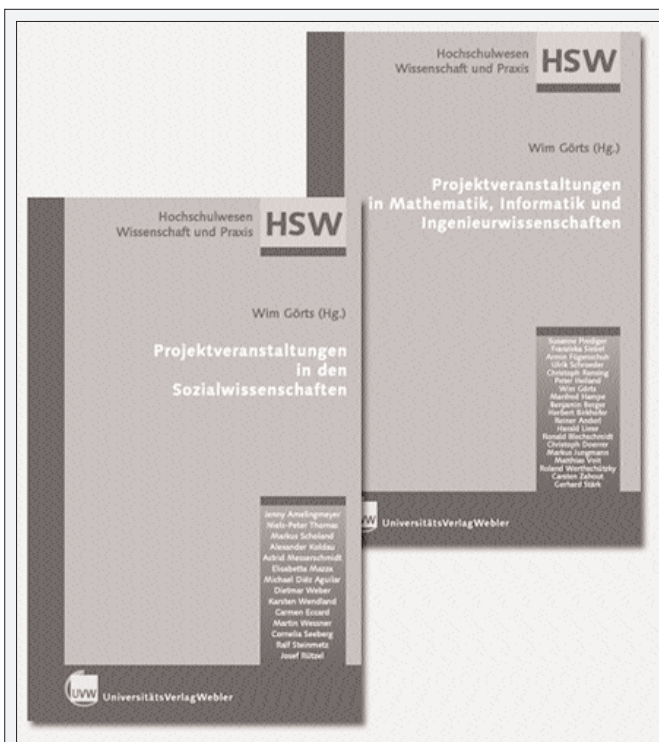
Zhao, J. (2002): Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der Germanistik-Studiengänge. Tübingen.

Zhao, J. (2005): Probleme chinesischer Deutschlerner im Schreiben – Analyse der Schreibaufgaben im TestDaF-Modellsatz. In: Info DaF 32. Jg., H. 1, S. 14-27.

Zhao, J./Stork, A. (im Druck): Die wissenschaftliche Seminararbeit: Stolperstein für chinesische Studierende?. In: Wolff, A./Hunstiger, A./Koreik, U. (Hg.): Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006. Regensburg.

■ **Dr. Antje Stork**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg, E-Mail: stork@staff.uni-marburg.de

■ **Dr. Jin Zhao**, Professorin für Interkulturelle Kommunikation, Deutsche Fakultät der Tongji-Universität, Shanghai, V.R. China, E-Mail: zhaojin98@hotmail.com



**Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen. Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

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

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

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

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen. Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

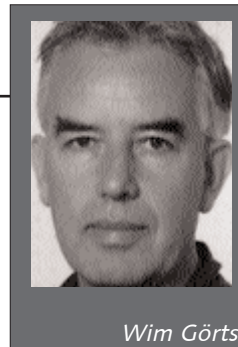
Wim Görts, Anne Brulez & Edwin Herrmann

„Sprungbrett Zukunft“ an der TU Darmstadt: Eine neue Qualität in der Schlüsselqualifikationsausbildung

Die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (HDA) der TU Darmstadt hat, wie andere Hochschuldidaktische Einrichtungen auch, eine lange Tradition in der Ausbildung von Studierenden in Schlüsselqualifikationen. Diese findet fachintegriert oder in vom Studium getrennten Trainings statt. 2004 entstand die Idee, eine Ausbildung in größerem Umfang und mit größerer Tiefenwirkung anzubieten. Trainings und Schulungen in der Hochschule, die den Erwerb von fachergänzenden Schlüsselqualifikationen zum Ziel haben, sind üblicherweise aufgrund der Kurzdauer der Ausbildungseinheiten nur sehr begrenzt in ihrer Wirkung. Ein optimiertes Programm könnte die Kompetenzförderung mit einer Persönlichkeitsentwicklung und einer Klärung der beruflichen Weichenstellung verknüpfen. Aktuelle unternehmerische und gesellschaftliche Themen könnten für ein größeres Verständnis für den aktuellen gesellschaftlichen Kontext sorgen.

Der Druck auf die Hochschulen, Studierende in Schlüsselqualifikationen auszubilden, nimmt zu. Seit Anfang der 90er Jahre u. a. sehr stark von unternehmerischer Seite. In den vielen Befragungen unter Arbeitgebern, die seit dieser Zeit durchgeführt wurden, wird hervorgehoben, dass die fachlichen Kompetenzen deutscher Hochschulabsolvent/innen gut bis hervorragend sind, es ihnen jedoch stark an sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen fehlt – und dies quer durch die Disziplinen. Andere gesellschaftliche Institutionen haben die Forderung nach Schlüsselqualifikationsausbildung übernommen: So hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2005 gemeinsam mit der Stiftung Mercator einen bundesweiten Wettbewerb unter den Hochschulen mit dem Ziel lanciert, die besten Schlüsselqualifikationsprogramme zu küren. Die Hochschulen haben angefangen, auf diesen Druck mit Maßnahmen zu reagieren. Insbesondere der kritische Blick vieler Akkreditierungskommissionen bei der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master hat sie dazu gezwungen. Für die meisten Studierenden ist die Einsicht in die Notwendigkeit einer solchen Ausbildung längst eine Selbstverständlichkeit.

Soll durch die Ausweitung des Ausbildungsspektrums an der Hochschule schlicht nur das Verwendungsprofil ihrer



Wim Görts



Anne Brulez



Edwin Herrmann

Due to the emphasis made in the Bologna Declaration and the practice of accreditation processes almost all study courses endeavour to explicitly acquire key competences. However, again and again one could get the impression that it is not quite clear what those key competences are and how to acquire them best. Otherwise those many weak tries can hardly be understood which are aimed at absolving "the" key competences (often reduced to rhetorics, presentation, sometimes to moderation, foreign languages, job practices abroad) like a sports training irrespective of its functional context. The Didactic Institute of Higher Education at the TU Darmstadt has followed a different path. *Anne Brulez, Wim Goerts and Edwin Herrmann* present the project **"Stepping Stone Future" at the TU Darmstadt: A New Quality in Education of Key Competences**. The title does not promise too much and the HSW looks forward to make accessible this proposition of a constructive adaption to external expectations in the above-mentioned sense to a broad public.

Absolventen erweitert werden? Die Universität kann und sollte ihren Studierenden mehr bieten als nur dieses. Bildung ist immer auch Entwicklung der Persönlichkeit. Sie setzt an der Verarbeitung des Fachlichen durch die Person und der Einbindung der Lernprozesse in einen konkreten gesellschaftlichen Rahmen an. Die Ausbildung in Schlüsselqualifikationen kann dazu einen erheblichen Beitrag leisten. Das Ausbildungsprogramm „Sprungbrett Zukunft“ war der Versuch, mit einem solchermaßen ausgerichteten Programm Erfahrungen zu sammeln. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie dabei vorgegangen wurde, wie die Ausbildung aussah, was erreicht wurde und welches Fazit man für den Hochschulunterricht daraus ziehen kann.

1. Initiierung und erste Durchführung des Programms

Die Idee für das Ausbildungsprojekt „Sprungbrett Zukunft“ wurde bis zur Umsetzung von der HDA gemeinsam mit einer kleinen Gruppe trainingserfahrener Expert/innen entwickelt. Die meisten Mitglieder dieser Konzeptgruppe übernahmen später auch eine Trainerrolle. Die Finanzierung des Programms über vorhandene Stellen war nicht möglich, da Trainer/innen mit der benötigten Erfahrung, Kompetenz und Einstellung intern nicht in genügendem Umfang zur Verfügung standen. Geeignete Personen mussten zusätzlich außerhalb gefunden und entsprechend bezahlt werden. Die Universitätsleitung sah sich nicht zu einer Finanzierung in der Lage.

Aus diesem Grund wurde mit Unternehmen Kontakt aufgenommen mit dem Angebot, ihnen ein neues Rekrutierungsfeld zu schaffen: Sie sollten die Möglichkeit zu einem intensiven Kontakt mit hervorragend ausgebildeten Studierenden aus für die Unternehmen relevanten Disziplinen erhalten. Zwei Großunternehmen erklärten sich bereit, je 25.000 Euro zu investieren. Unter Studierenden der Ingenieur- und Wirtschaftsingenieurfächer und der Informatik wurde für das Programm intensiv geworben. Auch für Geistes- und Sozialwissenschaftler standen von den vorgesehenen 24 Plätzen fünf zur Verfügung. Das Ausbildungsprojekt „Sprungbrett Zukunft“, das dann letztlich entstand, wurde getragen von einer Gruppe von 10 Trainerinnen und Trainern, die mit hohem persönlichem Engagement arbeiteten. „Sprungbrett Zukunft“ wurde im Zeitraum Juli 2005 bis Februar 2007 an der TU Darmstadt erfolgreich durchgeführt. Im Jahre 2007 wurde es als Erfolgsmodell von den Technischen Universitäten München und Karlsruhe übernommen. Im ersten Durchlauf nahmen 21 Studierende im letzten Drittel des Studiums aus dem Maschinenbau, der Elektro- und Informationstechnik, der Informatik und dem Wirtschaftsingenieurwesen teil. Studierende aus den Geistes- und Sozialwissenschaften bewarben sich nicht. Das Budget für das Projekt betrug etwa 70.000 Euro. Die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle stellte darüber hinaus eine Viertelstelle BAT IIa zur Verfügung.

Die erste Durchführung von „Sprungbrett Zukunft“ wurde sehr positiv aufgenommen. Teilnehmer, Trainer, Projektleitung und Unternehmen waren mit dem Ergebnis in höchstem Maße zufrieden. Die Leitung der TU Darmstadt hat das Projekt inzwischen als Baustein der TUD für den Übergang vom Studium in den Beruf anerkannt. Dies, obwohl einige Umstände durchaus kritisch zu sehen sind. So wurden die Studierenden durch die Trainings und Workshops an den Wochenenden extrem belastet. Sie mussten weiterhin hinnehmen, dass die erworbenen Zusatzqualifikationen im Studium nicht anerkannt wurden. Die Teilnahme war außerdem mit einem finanziellen Eigenbeitrag in Höhe von 560 Euro verbunden. Und ein allgemeiner Mangel: Die Ausbildung konnte nur wenigen Studierenden zur Verfügung gestellt werden.

2. Programmatik

Die Ziele, die von den Initiatoren mit der Ausbildung verbunden wurden, wurden bewusst weitreichend formuliert.

Es wurde eine programmatische Plattform geschaffen, in der zunächst ausgeführt wurde:

„Wesentliche gesellschaftliche Veränderungen in den Ländern Europas, die sich bereits seit einigen Jahren abzeichnen, entfalten gegenwärtig eine enorme Dynamik. Dieser als Strukturwandel gekennzeichnete Prozess hat demografische, technologische und Wertschöpfungsur-sachen. Die Faktoren Arbeit und Bildung, die bislang wesentliche Alleinstellungsmerkmale unserer Gesellschaft waren, verlieren im schnellen Tempo ihre selbstverständliche Einmaligkeit. Aufgrund von Unternehmenszusammenschlüssen und massiven Verlagerungen von Produktions- und Dienstleistungsbereichen ins europäische und außereuropäische Ausland wird für weibliche und männliche Absolventen von beruflicher und akademischer Ausbildung der Arbeitsmarkt weniger kalkulierbar als je zuvor. Es gilt nicht mehr, dass gut ausgebildete Personen selbstverständlich eine entsprechende Arbeitsstelle finden. Gleichzeitig ist aufgrund einer Knappheit an akademischen Nachwuchskräften bereits ein Wettlauf um Spitzenkräfte und Fachkräfte in einer Reihe von Bereichen im Gange.[...]

Angesichts dieser Entwicklungen werden nicht nur Politik und Institutionen neue Weichenstellungen vornehmen müssen, sondern auch die Individuen müssen die Möglichkeit erhalten, sich auf die veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen besser vorzubereiten. Dies gilt insbesondere für jene, die sich für künftige Führungsaufgaben berufen fühlen und sich bereits während ihres Studiums ernsthaft auf eine solche Zukunft vorbereiten wollen. Führungspersonen der Zukunft werden zum größeren Teil aus Hochschulen kommen. Es ist von daher nur konsequent, wenn Hochschulen anfangen, sich bewusst der Aufgabe zu stellen, Führungskräfte mit heranzubilden.“ (Plattform, S.1).

Der Text äußerte sich dann wie folgt zu den Ausbildungszielen:

„Das Ausbildungsprogramm bezweckt den verstärkten, systematischen Erwerb von fachergänzenden Schlüsselkompetenzen (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz) durch die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, in erster Linie um diese zur Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu befähigen, vor allem für spätere Führungsaufgaben. [...] Der Erwerb der Schlüsselkompetenzen wird in einer aktiven Auseinandersetzung mit projekt- und fallbezogenen praktischen Problemen und in Konfrontation mit Führungsaufgaben in einer zunehmend globalisierten Welt gefördert. [...]

Absolventinnen und Absolventen der Universität sollen ermutigt und gefördert werden, eine Haltung einzunehmen, mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen persönlich Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen. Sie sollen nicht nur ihren Organisationen dienen, sondern darüber hinaus die Probleme einer globalisierten Gesellschaft im Auge haben. Mündigkeit und Zivilcourage sollen ebenso handlungsleitend sein wie Fach- und Sachkenntnisse und Selbstkenntnis. Diesem Bezugsrahmen dient auch die Entdeckung der eigenen Persönlichkeit und die Selbstentfaltung der beteiligten Studierenden im Rahmen des Ausbildungsprogramms.“ (Plattform, ebd.).

Bestandteile der Ausbildung

„Sprungbrett Zukunft“ bestand aus einem Paket mit

- 28 Workshop- und Trainingstagen,
- bis zu acht individuellen Coachings,
- drei Einzelgesprächen der Teilnehmer mit der Projektleitung,
- drei Verhaltenstests und
- einem mindestens fünfwöchigen Praktikum in einem der beiden Partnerunternehmen.

Das konkrete Trainings- und Workshop-Programm sah wie folgt aus:

- 2 Tage Gruppenbildung,
- 2 Tage Vortragen und Präsentieren,
- 2 Tage Stärken und Schwächen im Team,
- 3 Tage Projektarbeit im Team,
- 2 Tage Globalisierung und Menschenrechte,
- 1,5 Tage Gruppenreflexion,
- 3 Tage Karriereplanung und Lebensgestaltung,
- 2 Tage Innovationsmanagement und Kreativitätstechniken,
- 2 Tage Urteile bilden und entscheiden,
- 2 Tage Gender und Interkulturalität,
- 2 Tage Firmenkultur und Führungsaufgaben,
- 2 Tage Qualitätsmanagement in der Produktentwicklung,
- 1,5 Tage Moderieren und diskutieren,
- 1 Tag Abschluss.

Konzeption der einzelnen Bestandteile

- A. Die in den Workshops und Trainings eingesetzten Methoden variierten. Wechselnd wurden Trainer-Input, Plenumsarbeit, Kleingruppenarbeit, Biografiearbeit, Einsatz von verschiedenen Tests zum Verhalten, zu Stärken und Schwächen und Lernfeldern, Rollenspielen, Übungen und Fallbeispiel-Bearbeitungen zum Einsatz gebracht. Die Veranstaltungen wurden themenunabhängig immer so gestaltet, dass die aktive Tätigkeiten der Teilnehmer (Erkunden, Diskutieren, Darlegen, Präsentieren, Beraten, Problemlösen, Entscheiden, Visualisieren, Reflektieren etc.) durchgängig gefordert und gefördert und gemeinsam reflektiert wurden.
- B. Persönliche Coachings – durchgeführt durch die Trainer, die jeweils für ein Gruppe verantwortlichen waren - wurden angesetzt, um die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer zu fördern und eine Tiefenwirkung der Ausbildungsmaßnahmen zu erreichen. Durch die Coachings wurde eine prozessorientierte Klammer um das ganze Programm gelegt, die verhinderte, dass die Einzelteile des Programms zusammenhanglos nebeneinander standen. Coaching ist eine Form der Beratung, in der Regel zwischen 2 Personen, die üblicherweise im beruflichen Kontext durchgeführt wird. Besprochen werden Themen und Fragestellungen, über die sich Ratsuchende beraten lassen möchten. Im Rahmen von „Sprungbrett Zukunft“ waren die Teilnehmer zunächst keine Ratsuchenden. Dies entwickelte sich erst im Verlaufe der Zeit, nachdem ein stabiles Vertrauensverhältnis der Teilnehmer zum Coach und damit zum gruppenverantwortlichen Trainer bzw. zur Trainerin hergestellt worden war: Für die Studierenden keine Selbstverständlichkeit, denn ihnen fehlte die Erfahrung mit einer Gesprächskonstellation, in der

eine fremde Person sehr persönliche Dinge mit ihnen bespricht. Die Coachings befassten sich vor allem mit nachfolgend aufgeführten Themen:

- Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgehend von der Herkunft und den bisherigen Lebenserfahrungen ging es immer wieder um ein Nachdenken über die Unterschiede zwischen dem Selbstbild des Coachee und den Äußerungen der Gruppenmitglieder dazu. Die Testergebnisse wurden in die Gespräche einbezogen. Besprochen wurde, was der Coachee tun könnte, um seine Stärken noch besser zur Geltung zu bringen oder um bestimmte Verhaltenweisen zu ändern
- Gruppenbildung und dem eigenen Platz in der Gruppe
- Nachbereitung und Umsetzung der in den Workshops gemachten Erfahrungen
- Unterstützung bei konkret anstehenden Entscheidungen privater oder beruflicher Art

C. Die Tests („Karriereanker“, „STAB-Test und „IDI“) wurden aus drei Gründen eingesetzt:

- Sie führten zu Aussagen über das persönliche Verhaltensprofil, die persönlichen Werte und Grundmuster der Teilnehmer und ermöglichten die Angabe von Veränderungsbereichen, die es den Trainer/innen erlaubten, gezielter Einzelentwicklungen zu fördern. Für die Zielgruppe der Ingenieur- und Informatikstudierenden, die es selten gewohnt ist, über sich selbst zu reflektieren, waren die Testaussagen eine guter Einstieg in die Auseinandersetzung mit sich selbst. Insbesondere geschah dies in den Unter-vier-Augen-Gesprächen in den Coachings.
- Die Teilnehmer bekamen gleich zu Beginn ein übersichtliches individuelles Stärken- und Schwächen-Profil und damit eine konkrete Vorstellung darüber, wie ihre Weiterentwicklung im Rahmen von „Sprungbrett Zukunft“ aussehen könnte.
- Die gruppenverantwortlichen Trainer/innen erhielten über die eigene Wahrnehmung und das leitungsinterne Informationsnetz hinaus zusätzliche Informationen über die Teilnehmer/innen und konnten dadurch sowohl die Trainings als auch die Coachings besser ausrichten.

D. Die Einzelgespräche der Teilnehmer mit der Projektleitung fanden (unabhängig vom offiziellen Auswahlgespräch) vor Anfang und im Verlaufe des Programms statt. Sie dienten der gegenseitigen Information über persönliche Hintergründe und Zielsetzungen, dem Aufspüren von Widersprüchen und Unzufriedenheiten, der gegenseitigen Vertrauensbildung und nicht zuletzt der persönlichen Meinungsbildung der Projektleitung aufgrund des persönlichen Kontaktes. Nach diesen Gesprächen fand immer ein abgleichendes und orientierendes Gespräch mit den wichtigsten Trainer/innen statt.

E. Das Praktikum in den Unternehmen wurde eingeplant, damit Unternehmen und Teilnehmer sich besser kennen lernten. Es sollte dadurch die Grundlage dafür geschaffen werden, über eine eventuelle Aufnahme einer Tätigkeit im Unternehmen nach Abschluss des Studiums zu sprechen.

3. Worauf beruht der Erfolg des Konzeptes?

Im Vergleich zu den Trainings und Workshops, die üblicherweise an der TU Darmstadt mit Studierenden durchgeführt werden, wurde im Programm ein Mehr in folgenden Dimensionen erreicht:

- eine wesentlich größere Tiefenwirkung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Werten und Grundmustern, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Unterschieden,
- Erwerb eines größeren Spektrums an Schlüsselkompetenzen und Sachwissen,
- Verbesserung der Selbstkenntnisse und der Fähigkeit, darüber Auskunft zu geben,
- Steigerung der Fähigkeit und des Willens, pro-aktiv und angemessen in unterschiedlichen Situationen tätig zu werden.

Die Wirkung der Ausbildung ist auf das besondere Konzept zurückzuführen: Das Festhalten an einer Mischung von themen- und personenorientierter Ausbildung, die Fokussierung auf die individuelle Entwicklung innerhalb einer konstant gleich besetzten Gruppe von 10 bzw. 11 Teilnehmern und die Intensität der Maßnahmen aufgrund eines Wirkzeitraums von fast eineinhalb Jahren. Den Hauptbeitrag dazu lieferten die Trainings und Workshops in Kombination mit den sehr intensiven Coachings, bei denen auch Ergebnisse wichtiger Verhaltenstests einbezogen wurden.

Jedes Thema in den Trainings und Workshops diente sowohl der Kenntnisgewinnung in der Sache, der Reflexion wie der Herausbildung von Kompetenzen. Jede Gruppe wurde in ihrer kollektiven und personenbezogenen Entwicklung von einer gruppenverantwortlichen Trainerin bzw. Trainer betreut. Diese führten über ein Drittel der Workshops selbst durch. Sie wurden über die Projektleitung regelmäßig über die anderen Trainings und Workshops unterrichtet. Zusätzlich führten sie die Coachings mit den Teilnehmern durch. Es war insbesondere dieses dichte Informations-, Beratungs- und Begleitsystem über eine längere Zeit, das eine Tiefenwirkung des Programms ermöglichte.

4. Die Entwicklung der Teilnehmer

Das Programm formulierte einen hohen Anspruch, behauptete einen Zugewinn an Sachkompetenz und persönlicher Reifung gleichzeitig. Non-triviales Lernen war das Ziel von „Sprungbrett Zukunft“. Das bedeutet: Es wurde nicht in erster Linie auf Gewinn an Wissen und Methodenkenntnissen Wert gelegt, sondern auf tief wirkende Veränderungen der Wahrnehmungsroutinen und auf Verhaltensänderungen auf der Basis eines zu entwickelnden Vertrauensverhältnisses in der Gruppe (Bergmann/Daub/Meurer, Berlin 2004).

Von zentraler Bedeutung für die persönliche Entwicklung erwiesen sich dabei vor allem zwei Aspekte, auf die fast alle Teilnehmer am Abschlusstag selbst hinwiesen: Die Entwicklung von mehr Selbstbewusstsein durch das Bewusstwerden der eigenen biografischen Entwicklung und der persönlichen Stärken und Schwächen sowie die Sensibilisierung für Unterschiede (zwischen unterschiedlichen Persönlichkeiten, zwischen Männern und Frauen und zwischen verschiedenen Ethnien, Kulturen und Völkern).

Die Messung des Erfolgs eines Programms, das auf Kompetenzgewinn, Klarheit über die berufliche Perspektive und Persönlichkeitsentwicklung zielt, ist eine sehr schwierige, da aufwendige Angelegenheit. Bei der ersten Durchführung fand eine Konzentration auf die Umsetzung des Konzeptes und eine während des Prozesses erfolgende Nachsteuerung statt. Dennoch liegen Ergebnisse vor, die zumindest die Erfüllung der jeweiligen Erwartungen der vier beteiligten Gruppen (Unternehmen, Trainer/innen, Teilnehmer/innen und Projektleitung) bestätigen. Zum einen wurden von allen Beteiligten dazu mündliche und schriftliche Stellungnahmen (u.a. im Rahmen von Befragungen) abgegeben, zum anderen wurden drei verschiedene Tests eingesetzt, die wichtige Informationen über die Entwicklung der Teilnehmer boten: Der „Karriereanker“, der „STAB-Test“ und der „Intercultural Development Inventory“ (IDI).

Das Instrument des „Karriereankers“ von Edgar Schein (in den USA, der BRD, Österreich und der Schweiz in der Personalentwicklung und Personalauswahl verwendet) ermöglichte den einzelnen Teilnehmern die Gewinnung von mehr Klarheit über ihre beruflichen Ziele. Es wurde in den Coachings ergänzend zu den Karriere-Workshops zum Einsatz gebracht. Der „Karriereanker“ macht mit Hilfe eines Fragebogens persönliche Grundmotive, Werthaltungen und „Aufträge“, die häufig in verborgener Art und Weise über die Richtung der beruflichen Karriere bestimmen, sichtbar. Durch ein intensives Zweiergespräch zwischen einem sachverständigen Auswerter und dem Testteilnehmer können dann die eigenen Vorstellungen und Werte mit den Testergebnissen abgeglichen werden. Die acht Karriereanker werden gewichtet und gemeinsam wird festgelegt, was der persönlich wichtigste „Treiber“ (zum Beispiel „die totale Herausforderung“ oder „im General Management arbeiten“ zu wollen) als Anker für die Karriere ist.

Die Herausbildung der Fähigkeit, sich selbst und andere einzuschätzen, wurde unterstützt durch vielfältige Methoden, unter anderem durch den Einsatz des STAB-Tests. Der „STAB-Test“ erfasst vier unterschiedlichen Orientierungen bezüglich des archetypischen Verhaltens von Personen gegenüber ihrer Umwelt (dominante Personen, initiative Personen, stetige Personen und gewissenhafte Personen). Durch den STAB-Test kann man in erster Linie herauszufinden, welche Potentiale man selbst hat, aber auch, welche Grundmuster und Einstellungen das Verhalten von Menschen prägen. Hiermit unterstützt der Test die Fähigkeit, nicht nur die eigene Person besser kennen zu lernen, sondern auch die Erkenntnis, dass mit diesen verschiedenen Persönlichkeits-Typen auch verschieden umgegangen werden muss; dass ihre Bedürfnisse und die Bereitschaft zu Änderungen verschieden sind, in der Folge auch ihre Lernbereitschaft und -geschwindigkeit. Indem sie dies verstehen lernten, konnten die Teilnehmer jeden einzelnen unter ihnen trotz der Verschiedenartigkeit in der Entwicklung und der unterschiedlichen Erwartungen an das Programm immer wieder einbinden. Der Fokus wurde dabei insbesondere auf folgende zwei Fragen gerichtet: Was kann man daraus lernen, wenn es in einer Gruppe solche Unterschiede gibt? Was kann man mit Fähigkeiten anfangen, die andere haben, aber man selbst nicht? Ziel war es, weg zu kommen von der Bewertung des „Fremden – Anderen“ als „nicht-normal = schlecht“. Stattdessen wurde die Haltung

des offenen und neugierigen Erforschens und Beobachtens von Unterschieden gefördert. Die Erkenntnis, dass nicht alle gleich sind und gleich agieren, war ein sehr wichtiger Schritt im Lernprozess der Akzeptanz von Unterschieden. Die Fähigkeit, diese Unterschiede zu akzeptieren und sich auch im Verhalten darauf einzustellen, wurde u.a. sichtbar als Kompetenzzuwachs in der Durchführung von Team- und Projektarbeit innerhalb der Ausbildung.

Als dritter Test wurde am Anfang und am Ende des Programms der IDI eingesetzt. Der IDI-Test besteht aus einem Fragebogen, der durch ein Software-Programm ausgewertet wird. Diesem Fragebogen liegt das Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität von Milton Bennett zugrunde (Bennett 1993). Die Auseinandersetzung mit dem Test fördert die Überprüfung des persönlichen Umgangs mit Unterschieden überhaupt, ob ethnischer, sexueller, religiöser, körperlicher oder anderer Natur. Mit dem Test können Evaluationen durchgeführt werden. Durch ein Gruppenprofil am Anfang und am Ende eines Zeitraums kann man feststellen, wie eine Gruppe sich entwickelt hat. Dadurch kann ein Trainer sein Konzept auf die Entwicklungsstufe der Gruppe einstellen und eine Über- oder Unterforderung vermeiden. Außerdem kann das Einzelprofil im Coaching eingesetzt werden. Die zugrunde liegende theoretische Annahme des Modells von Milton Bennett ist, dass die interkulturelle Kompetenz mit der Vielfältigkeit der reflektierten biografischen Erfahrungen mit kultureller Differenz wächst. Wenn in Trainings nicht Rücksicht genommen wird auf diese unterschiedlichen Entwicklungsniveaus von Weltansichten, dann können sich Vorurteile verfestigen. Es gibt dann keinen Kompetenzzuwachs, sondern verstärkte Abwehr gegen das Thema Differenz.

Im Verlauf des Programms „Sprungbrett Zukunft“ entwickelten sich die Gruppen zu einer Sichtweise der stärkeren Akzeptanz von Unterschieden. Durch den Einsatz des IDI am Anfang und am Ende des Programms wurde bestätigt: Unterschiede sind vorhanden, man kann sie nicht einfach leugnen, aber um sie produktiv zu machen (in einem Team, einer Organisation, mit Kooperationspartnern und im Privatleben), muss man sich aktiv mit diesen Unterschieden auseinandersetzen und sich auf Andere zu bewegen. Das Gruppenprofil des IDI hat gezeigt, dass sich die Gruppen im Durchschnitt entwickelt haben von den anfänglichen Einstellungen „Ein Team sollte möglichst gleich sein, sonst gibt es nur Ärger“ und „Vermeide Situationen mit sehr unterschiedlichen Menschen“ zu einem Wahrnehmen der Unterschiede und der bewussten Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden.

Dass dies nicht einfach ist, machte folgende Aussage eines Teilnehmers deutlich. „Jetzt nehme ich viele Dinge wahr, die mir vorher nicht aufgefallen sind, aber das kann ganz schön anstrengend sein. Es ist manchmal einfacher, Dinge nicht zu bemerken“. Für die meisten Teilnehmer war die Erfahrung und Erkenntnis, dass Unterschiede in einer Gruppe von Menschen nichts Negatives sind, sowohl ein emotionaler als auch ein kognitiver Lernprozess. Bei vielen hat ein Auslandsaufenthalt während des Programms diesen doch sehr tiefgehenden Lernprozess noch verstärkt. Exemplarisch dafür folgende Aussage: „Ohne die Teilnahme bei Sprungbrett hätte ich mich oft geärgert über die komischen Verhaltensweisen in dem Gastland. Jetzt habe ich abgewartet und beobachtet, wie die Menschen dort anders sind“.

Verhaltensänderungen der Teilnehmer stellten sich weder ausschließlich aufgrund der Coachings noch als automatische Folge der Gespräche über die Testergebnisse ein. Eine wichtige Funktion der Coachings war, offen über Widerstände, Kritik und die Dynamik in der jeweiligen Gruppe zu sprechen. Damit wurde das Ziel unterstützt, die Heterogenität der unterschiedlichen Persönlichkeiten zum Lernfaktor und Entwicklungsmotor zu machen und nicht - wie anfangs von einigen Teilnehmern befürchtet - zum Störfaktor. Erforderlich waren dabei immer wieder praktizierte Rückkopplungs- und Reflexionsprozesse in der Gruppe. Die Lernschritte erfolgten durch Methoden der Selbst- und Gruppenanalyse. Den meisten Teilnehmern war dabei zwar unmittelbar wichtig, wie sie durch die anderen Teilnehmer gesehen wurden, aber anfangs herrschte eine Neigung zur gegenseitigen Bewertung vor. Gleichzeitig war eine gewisse Angst davor vorhanden, überhaupt Feedback zu geben. Diese Haltung wich nach und nach einer sensibleren Wahrnehmung des andersartigen Verhaltens und der wohlwollenden konstruktiven gegenseitigen Rückmeldung. Die Teilnehmer sollten dabei nicht nur lernen zu beschreiben, was sie wahrnahmen, (zum Beispiel, dass ein Gruppenmitglied dabei ist, sich aus der Gruppe zurückzuziehen), sondern auch, darüber nachzudenken, was die möglichen Gründe dafür sein könnten. Dabei sollten sie sich selbst als Teil dieses sozialen Geschehens (Gruppenprozess) verstehen lernen und als Folge dessen darüber nachdenken, was sie tun könnten, um dem Gruppenmitglied die Re-Integration in die Gruppe zu ermöglichen. Am Abschlusstag kleidete ein Teilnehmer sein Bewusstsein über diesen immer wiederholten Vorgang in folgende Worte: „Im Studium stellen wir dauernd Fragen, bei „Sprungbrett“ mussten wir selbstständig nach Antworten suchen“.

5. Bedeutung des Betriebspraktikums und der Kooperation mit den Firmen

Die Kooperation mit den beteiligten Unternehmen funktionierte während der gesamten ersten Durchführung auf der Ebene der Partner-Absprachen gut. Einige Teilnehmer kamen in den Genuss einer sehr intensiven Betreuung, die ihnen spezielle Einblicke in betriebsinterne Abläufe auf verschiedenen Führungsebenen bot. Viele lobten die Kontakte, die sie durch das Praktikum erhalten haben. Auf die speziellen Anforderungen, die das Programm als potentiell Rekutierungsinstrument mit sich brachte, waren die Firmen betriebsintern jedoch nicht immer genügend vorbereitet. Bei mündlichen und schriftlichen Teilnehmer-Stellungnahmen zum Gesamtprogramm bekamen die Firmen deswegen nur eine mittelmäßig positive Bewertung, im Gegensatz zu allen anderen Programmanteilen. Noch sind die Firmen nicht darauf eingestellt gewesen, den Teilnehmern des Programms etwas anzubieten, das der Rekutierungsoption entsprochen hätte.

6. Fazit und Ausblick

Zwei Stellungnahmen von den 21 am Abschlusstag mögen stellvertretend illustrieren, was das Programm für die Teilnehmer bedeutete:

Das Projekt „Sprungbrett Zukunft“ ist für mich die wichtigste Veranstaltung während meines Studiums gewe-

sen. Die durchgehend hohe Qualität, die thematische Zusammenstellung und die Intensität der Trainings sind mit keiner anderen Lehrveranstaltung an der TUD zu vergleichen. Ich habe sehr viele interessante Menschen kennen gelernt und wichtige Erfahrungen gemacht, die für mich eine große persönliche Bereicherung bedeuten. Viele Inhalte haben mir jetzt schon in Alltag, Studium und Beruf geholfen, da ich das Gelernte dort verwenden konnte. Nebenbei hat es auch einfach sehr viel Spaß gemacht, am Projekt teilzunehmen!"

"Durch Sprungbrett Zukunft lernte ich, dass das gezielte Umgehen mit Unterschieden in einer Gruppe erstaunliche Ergebnisse liefern kann. Dieser Lernfortschritt half mir insbesondere im Umgang mit Kollegen im Ausland, wo Unterschiede wohl am deutlichsten zu spüren sind. Durch das häufige, sehr offene und konstruktive Feedback der interdisziplinären Gruppe war mir mein Lernfortschritt und meine eigene Position in und zu den ausgewählten Themen stets bewusst. Weiter konnte ich bei wichtigen Entscheidungen in meinem Leben immer auf die kompetente Beratung der beteiligten Trainer vertrauen. Daher ist Sprungbrett Zukunft meiner Meinung nach eine optimale Vorbereitung auf den Berufseinstieg."

„Sprungbrett Zukunft“ hat gezeigt, dass die Konzepte für eine Schlüsselqualifikationsausbildung für Studierende, die intensive Persönlichkeitsförderung beinhaltet, zur Verfügung stehen. Prinzipiell können sie für eine curricular verankerte Ausbildung genutzt werden. Was die Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen be-

trifft, wird sich zeigen, ob sie zu einer für beide Seiten nützlichen Zusammenarbeit in diesem Rahmen bereit und fähig sind. Ohne Fremdfinanzierung allerdings sind die Hochschulen nicht in der Lage, die Experten zu finanzieren, die für die Durchführung des Programms benötigt werden. Die Unternehmen ihrerseits bräuchten interne Veränderungen, um potentielle künftige Mitarbeiter/innen intensiv zu begleiten.

Literaturverzeichnis

- Plattform des Ausbildungsprojektes „Sprungbrett Zukunft“ an der TU Darmstadt (2004): unveröffentlichtes Manuskript. Darmstadt.
- Schein, E. (1995): Karriereanker, die verborgenen Muster in Ihrer beruflichen Entwicklung. 4. Auflage, Frankfurt am Main.
- Bergmann, G./Daub, J./Meurer, G. (2004): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Kompetenz und Selbstorganisation QUEM. Berlin.
- Bennett, M. (1993): Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Michael Paige: Education for the intercultural Experience. Yarmouth, Maine USA.

- **Wim Görts**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der TU Darmstadt, u.a. Projektleiter von „Sprungbrett Zukunft“, E-Mail: goerts@hda.tu-darmstadt.de
- **Anne Brulez**, selbstständige Gestalt- und systemische Organisationsberaterin, Trainerin und Coach, E-Mail: AnneBrulez@gmx.de
- **Edwin Herrmann**, selbstständiger systemischer Unternehmens- und Organisationsberater, Trainer und Coach, E-Mail: service@leQ-consult.de

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

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

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

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



Florian Steger



Florian Steger

Hochschullehrer als Berater. Doch wo endet eigentlich Beratung?

Im Rahmen meines curricularen Unterrichts an der Medizinischen Fakultät (Terminologie; Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin (GTE): Q2-Bereich; Wahlpflichtfach aus dem GTE-Bereich im ersten und zweiten Studienabschnitt) sowie konkret in der von mir angebotenen Sprechstunde für Studierende übe ich regelmäßig eine beratende Tätigkeit für Studierende aus. Darüber hinaus berate ich Stipendiatinnen und Stipendiaten im Rahmen der Begabtenförderung. Die Beratung erstreckt sich auf allgemeine Fragen studentischer Belange (Prüfung, Hausarbeit, Auslandsaufenthalt), geht aber zunehmend weit darüber hinaus und umfasst auch persönliche Angelegenheiten der Studierenden. Hier fühle ich mich als Hochschulpädagoge besonders gefordert, in der Beratungssituation stützend zur Verfügung zu stehen. Aus meinen Beratungsgesprächen greife ich ein Beispiel heraus, in dem sich der schwierige Konflikt zwischen einer beratenden und einer therapeutischen Aufgabe stellte. Mich interessiert dabei, wie Sie sich in dieser Situation verhalten hätten.

In meinem Unterricht fiel mir ein Student dadurch auf, dass er sich in der Gruppe stets zurückhielt, aufgerufen, sich zu einem Sachverhalt zu äußern, überzeugte er durch seine klare und inhaltlich differenzierte wie fachkundige Antwort. Der 25jährige Student suchte schon während des Unterrichts sichtlich den Kontakt zu mir, es gelang ihm allerdings nicht, ein Beziehungsverhältnis zu mir in der Gruppenstruktur aufzubauen. Der Student suchte mich während des Semesters mehrfach in meiner Sprechstunde auf und verlangte regelrecht nach einem intensiven Beratungsgespräch. Die Fragen bezogen sich dabei einerseits auf die Vorbereitung und Strukturierung seines Impulsreferats (er hatte sich einen Termin zu Semesterende ausgewählt), andererseits auf generelle Fragen zum Medizinstudium bzw. zur medizinischen Dissertation. Ich fühlte zunehmend, dass mich der Student als wichtigen Gesprächspartner empfand. Am Tag des Referats rief mich der Student einige Stunden vor der Seminarsitzung an, er könne heute leider nicht kommen, da er sich gesundheitlich nicht wohl fühle. Ich war zwar enttäuscht, akzeptierte aber seine Entschuldigung und wünschte gute Besserung. Da sich der Student für sein Impulsreferat eine Sitzung am Ende des Semesters ausgesucht hatte, konnte er dieses vor der Seminargruppe nicht mehr vortragen. Er legte mir einige Wochen später ein

The guidance to be given in consultation hours puts various demands to higher education professionals who in the course of a usual academic career have not professionally been prepared to meet these demands – in spite of their educational and mentoring duties. Competence in consultation also means the knowledge of when one own's consultational limits are achieved, when students have to be referred to experts and by means of which strategies of conversation this is done. Here a vacuum in the training of educational competence exists. *Florian Steger* has developed a series of praxis cases – casuistry – for education and further training of higher education professionals and has made available to the HSW an article on a consultation case: **The Higher Education Professional as a Consultant. But where does Consultation Stop?** which is appropriate to give an introduction into the selfreflection of higher education professionals upon the limits of their own acting and behaviour.

schriftlich ausgearbeitete Fassung seines Referats vor, die ich mit der Note „sehr gut“ bewertete. Bereits kurze Zeit nach Abgabe der Arbeit bat mich der Student um einen Sprechstundentermin, den ich ihm zeitnah ermöglichte. Während unseres Gesprächs erklärte er mir, dass ihn sein schlechtes Gewissen plage: er sei am Tag des Referats nicht wie angegeben krank gewesen. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erkannte ich, dass der Student Angst hatte, vor der Seminargruppe seine Referat vorzutragen. Er hatte zwar zum Seminartag sein Referat ausgearbeitet, konnte aber nicht seine Angst überwinden, dieses vor der Gruppe vorzutragen. Aus Scham davor, erfand der Student mir gegenüber den Vorwand einer körperlichen Erkrankung. Im Gespräch konnte ich erfahren, dass der Student bereits seit der Schulzeit Angst davor hat, sich vor einer Gruppe zu exponieren, so zum Beispiel einen Redebeitrag zu präsentieren. Diese Situation drohte sich im Seminar zu wiederholen. Er vermied diese Situation also dadurch, dass er sich krank meldete. Es drängte sich mir der Verdacht auf, dass sich bei dem Studenten, der zweifelsohne begabt ist, eine situationsbezogene Angst vorlag. Der Student suchte mich nach diesem Gespräch noch zwei weitere Male auf, und wir konnten in diesen Gesprächen gemeinsam erarbeiten, dass

ihn diese Angst in seinem Leben behindere, sich frei zu entfalten sowie weiter zu entwickeln. Ich deutete an, dass ich mir vorstellen könnte, dass ihm psychotherapeutische Gespräche gut tun könnten, diese Angst zu bearbeiten und ggf. sogar zu bewältigen. Der Student nahm meine Idee gerne auf und bat mich um konkrete Empfehlungen bzw. Weitervermittlung. Eine Vermittlung im eigentlichen Sinn nahm ich nicht vor, wohl aber nannte ich ihm Namen und Adressen einiger Therapeuten. Hierfür war mir der Student sehr dankbar. Wie ich heute weiß, befindet sich der Student mittlerweile in psychotherapeutischen Gesprächen, nicht zuletzt um seine soziale Angst zu bearbeiten. Der Kontakt zu mir ist bedauerlicher Weise abgebrochen.

Im Nachhinein stelle ich mir aber die Frage, inwiefern ich in dieser Beratung nicht doch Grenzen überschritten habe. Der Student nahm mein Beratungsangebot wahr, ich beriet ihn im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrender an einer Hochschule, dann aber erkannte ich plötzlich, dass es bei diesem Studenten um mehr ging. Insofern war ich auch als Therapeut gefordert, zumindest soweit ich etwas erkannte, dies dem Studenten zu erklären suchte und ihm ein Vermittlungsangebot machte. Die Grenze war freilich dort zu ziehen, wo es dann wirklich um Therapie der zugrunde liegenden psychosozialen Problematik im eigentlichen Sinn ging. Doch denke ich über diese Beratung noch einmal nach, dann muss ich doch eine gewisse Grenzüberschreitung meiner eigentlich hochschulpädagogischen Beratungstätigkeit erkennen.

Ihre Meinung ist gefragt:

Wie hätten Sie sich in dieser Situation verhalten?

Wo hätten Sie die Grenze gezogen?

Können Sie selbst über ähnliche Erfahrungen berichten?

Wie fühlten Sie sich in solchen Situationen?

Wo ist Ihrer Meinung nach die Grenze zwischen Beratung und Therapie zu ziehen?

Der amerikanische Psychologe Carl R. Rogers (1902-1987), der sich intensiv mit der (therapeutischen) Beratung näher auseinandergesetzt hat, würde hier keine wesentliche Spannung erkennen. Denn er sieht zwischen dem Begriff der Beratung und der Therapie selbst keinen Unterschied; er differenziert auch nicht zwischen Patient und Klient. Er legte Konzepte einer nicht-direktiven, klienten- oder personenzentrierten Beratung bzw. Psychotherapie vor. Der zentrale Ausgangspunkt für Rogers Verständnis von Beratung lautet: „Wirksame Beratung besteht aus einer eindeutig strukturierten, gewährenden Beziehung, die es dem Klienten ermöglicht, zu einem Verständnis seiner selbst in einem Ausmaß zu gelangen, das ihn befähigt aufgrund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu übernehmen“ (Rogers 1985, S. 28). Hieraus leiten sich die drei Grundpfeiler der Annahme, Empathie und Kongruenz ab, die für Grundüberzeugung und Behandlungstechnik von Rogers zentral sind, so „(...) dass alle Techniken auf die Entwicklung dieser freien und gewährenden Beziehung, dieses Verständnisses des eigenen Selbst in der beratenden und in anderen Beziehungen, und dieser Tendenz zur positiven, selbstinitiierten Handlung abzielen sollten“ (Rogers 1985, S. 28).

Literaturverzeichnis

Rogers, C. R. (1985): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt a.M.

Foto: Vincent Leifer, Agentur van ryck

■ PD Dr. Florian Steger, Institut für Geschichte und Ethik der Medizin, Universität Erlangen-Nürnberg,
E-Mail: florian.steger@gesch.med.uni-erlangen.de

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen/
Reihe: Hochschullehrer/in

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

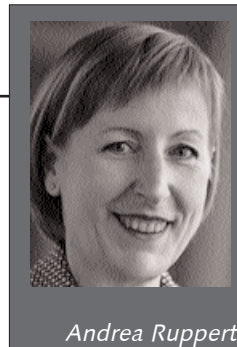
Webler, Wolff-Dietrich:
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen,
Ethik, Handlungsfähigkeit

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

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

Andrea Ruppert & Martina Voigt

Gendersensible Vermittlung von Verhandlungskompetenz - Ein Modellmodul und seine Evaluation aus vier Perspektiven



Andrea Ruppert



Martina Voigt

Inspirierende Beispiele dazu, wie Genderspekte in der Hochschullehre aufgegriffen werden können, ohne bei den Studierenden gelangweiltes Gähnen oder gar Widerstände zu provozieren, sind dünn gesät. Gleichzeitig werden - nicht zuletzt auch von den Akkreditierungsagenturen - Lehrende mit Genderkompetenz sowie die Integration von Genderspekten in die Lehre gefordert. Die hier vorgestellte Lehrinheit versucht dem Rechnung zu tragen und beispielhaft aufzuzeigen, wie Studierende für Genderfragen motiviert und sensibilisiert werden können. Sie wurde zur Vermittlung von Verhandlungskompetenz im Rahmen des wirtschaftsrechtlichen Masterstudienganges „Gestalten und Verhandeln von Verträgen“ an der Fachhochschule Frankfurt am Main konzipiert, umgesetzt und nach dem ersten Durchlauf umfassend evaluiert.¹

1. Lernziele

Verhandlungskompetenz ist für Wirtschaftsjuristen eine zentrale Schlüsselkompetenz und die Anzahl der Frauen, die sich in ihrer Berufspraxis mit Vertragsverhandlungen auseinandersetzen muss, steigt stetig. Für den L.L.M. „Gestalten und Verhandeln von Verträgen“ sind daher die folgenden genderbezogenen Lernziele relevant:

- Sensibilisierung für geschlechtstypisches Kommunikationsverhalten bei Vertragsverhandlungen,
- Befähigung, sich bei der Verhandlungsplanung auf die jeweiligen Verhandlungspartner einzustellen und hierbei geschlechtstypische Aspekte zu berücksichtigen,
- Vermeidung von Konflikten, die aus geschlechtstypischem Kommunikationsverhalten resultieren,
- strategische Nutzung von Kenntnissen zu geschlechtstypischen Besonderheiten zur Durchsetzung der eigenen Verhandlungsziele.

Mit dieser Zielformulierung wird Kompetenzerwerb auf den Ebenen Wollen, Wissen, und Können angesprochen. Es geht darum, die Motivation zur Auseinandersetzung mit Gender-Themen zu steigern, Forschungsergebnisse zu vermitteln, die für das Thema „Genderspekte der Verhandlungsführung“ relevant sind und die (Ver-) Handlungskompetenz der Studierenden zu erweitern.

Andrea Ruppert & Martina Voigt have developed **Methods of Gender-sensitive Procurement of Consultation Competence** and present a **Model Module and its Evaluation from Four Different Points of View**. In doing so they have searched for new didactic ways to have students elaborate these aspects in a functional and practice-related manner. "Negotiations" as an educational motive are an appropriate field in a Master course in Economic Law. By means of a multidimensional evaluation of the course made by students and practical experts numerous proposals of optimization were collected in the framework of an individual workshop of evaluation which, in turn, represented a further intensive chance of learning for participants, which is an excellent example showing how high commitment to teaching may lead to a motivating lecture.

2. Lerninhalte

Bei der Frage danach, wie Genderspekte Eingang in die Lehre finden können, geht es unter inhaltlichen Gesichtspunkten darum, die Ergebnisse der jeweils fachspezifischen Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehrveranstaltung einzubeziehen. Besonders relevante Themen im Kontext des „Verhandelns von Verträgen“ sind wissenschaftliche Erkenntnisse zu „Gender und Macht als Erfolgsfaktoren bei Vertragsverhandlungen“ sowie zum „Einfluss von Kultur und Geschlecht auf den Verhandlungsprozess und den Verhandlungserfolg“. Diese Themenbereiche wurden als Querschnittsbereiche definiert, die sowohl untereinander als auch mit anderen identifizierten wichtigen Inhalten vernetzt wurden.

3. Lehr- bzw. Lernmethoden

Das Forschungsgebiet einer gendersensiblen Lehr- und Lernmethodik steckt noch in den Kinderschuhen (vgl. Döse

¹ Eine ausführliche Beschreibung der konzipierten Lehrinheit sowie der Evaluationsmethode aus vier Perspektiven wurde veröffentlicht in *Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (IVI)* 3/2007, S. 79 ff sowie 4/2007, S. 103 ff.

2005), so dass die methodische Gestaltung der Lehrveranstaltungseinheit weitgehend auf der Basis von Plausibilitätsüberlegungen vorgenommen werden musste. Im Folgenden wird der „Methodenmix“ zur Erreichung der festgelegten Lernziele vorgestellt (Abbildung 1).

Zur Sensibilisierung der Studierenden für Gender-Aspekte wurde die Karten-Frage eingesetzt. In der ersten Lehrveranstaltung wurden gelbe Moderationskarten an die Studenten und grüne an die Studentinnen verteilt und folgende Anweisung gegeben:

„Welche Assoziationen verbinden Sie mit den Begriffen ‚Verhandeln‘ bzw. ‚Verhandlung‘? Bitte notieren Sie Begriffe, die Ihnen dazu einfallen und bewerten Sie diese emotional (+ = positiv, - = negativ, 0 = neutral).

Die Ergebnisse wurden anschließend diskutiert, wobei für die Studierenden auch geschlechtsspezifische Unterschiede sichtbar wurden.

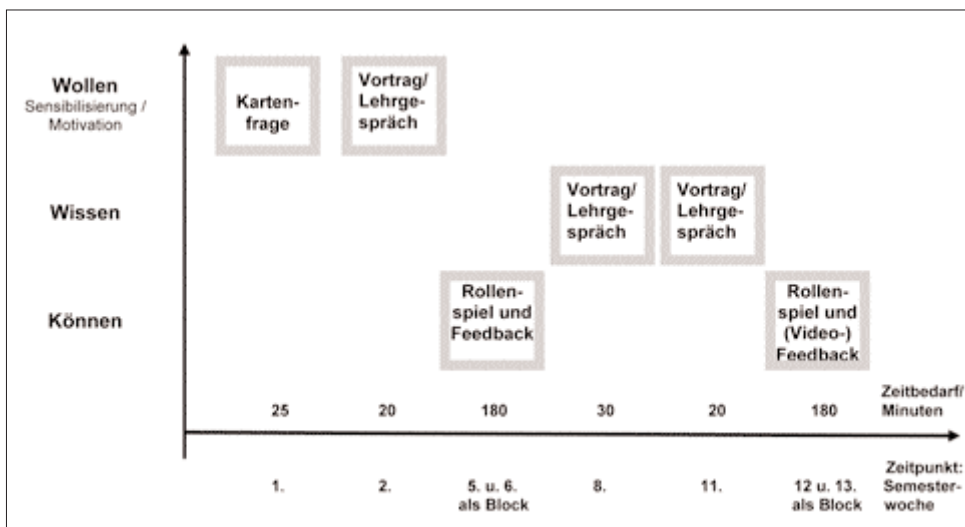
Zur Motivation und zur Vermittlung von Wissen zu den Themen „Gender und Macht als Erfolgsfaktoren bei Vertragsverhandlungen“ und „Einfluss von Kultur und Geschlecht auf den Verhandlungsprozess und den Verhandlungserfolg“ wurde der „klassische“ Lehrvortrag verwendet, der stets in ein Lehrgespräch überging, um die Studierenden zu aktivieren und um ihnen die Möglichkeit zu geben, das neu erworbene Wissen auf die eigenen Erfahrungen anzuwenden und so aktiv-sinnstiftend in die bereits vorhandene Wissens- und Erfahrungsbasis zu integrieren.

Weiterhin wurden Rollenspiele durchgeführt, an die sich stets ein detailliertes Feedback (durch die Lerngruppe, die Dozentinnen sowie Videofeedback) anschloss.

4. Evaluation

Das beschriebene Modellmodul wurde umfassend evaluiert, wobei die Evaluation aus vier Perspektiven erfolgte. Das hierzu entwickelte Modell ist in der Lage, über die Reichweite „üblicher“ Lehrevaluation deutlich hinaus zu weisen und Ergebnisse auf allen von Kirkpatrick (2006) thematisierten Ebenen des Lernerfolgs (reaction, learning, behaviour, results) zu liefern (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 1: Abfolge der Bausteine



Die Lehrveranstaltung insgesamt wurde zunächst einmal mittels eines Evaluationsfragebogens bewertet. Dieser unterteilte sich in zwei Abschnitte. Zum einen wurde eine Selbsteinschätzung des erzielten Lernerfolgs abgefragt, zum anderen die Zufriedenheit mit Inhalt und Durchführung der Lehrveranstaltung. Es wurden Fragen zu Inhalt, Didaktik und Verhalten der Dozentin gestellt. Hierdurch wurde der Lernerfolg auf den Ebenen „reaction“ und „learning“ - allerdings nur durch Selbstbeurteilung der Studierenden - gemessen.

Die Evaluation des Lernerfolgs auf der Ebene „learning“ erfolgte daneben „klassisch“ durch die Ableistung der für das Modul vorgesehenen Prüfungsleistung. Die Studierenden mussten für eine vorgegebene Vertragsverhandlung zunächst schriftlich eine Verhandlungsstrategie auf Basis der vermittelten Kenntnisse entwickeln. Die Vorbereitung sollte auf dem Verlauf des Verhandlungsprozesses aufbauend erläutern, weshalb welche Verhandlungsstrategie gewählt wurde und welche Aspekte in die Planung einbezogen wurden.

Danach wurde der Vertrag - außerhalb der Prüfungsleistung - im Rahmen eines Rollenspiels tatsächlich verhandelt und die Verhandlung per Video aufgezeichnet.

Im Anschluss daran mussten die Studierenden im Rahmen einer mündlichen Prüfung ihre ursprüngliche Verhandlungsstrategie darlegen und vor dem Hintergrund des tatsächlichen Verhandlungsverlaufes reflektieren.

Eine weitere Evaluation des Lernerfolgs auf den Ebenen „learning“ und „behaviour“ wurde durch die Durchführung von Rollenspielen und durch Selbst- und Fremdbeurteilung vorgenommen. Durch Einsatz von Rollenspielen - kombiniert mit Feedback konnten Lernzuwächse auf der Kompetenzebene des Könnens gemessen werden.

Die Evaluation des Gesamtkonzeptes der Lehrveranstaltungseinheit erfolgte im Rahmen eines Evaluationsworkshops, an dem Expert/innen aus Wissenschaft und Unternehmenspraxis teilnahmen.

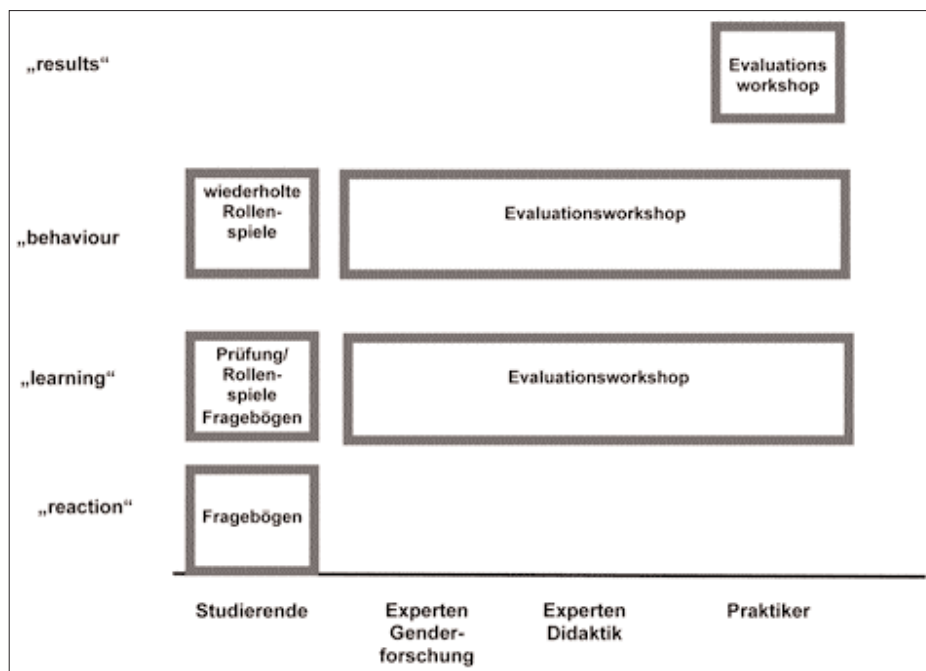
Mit dieser Methode sollten zusätzliche Erkenntnisse zum Lernerfolg der Studierenden auf den Ebenen „learning“ und „behaviour“ gewonnen werden sowie ansatzweise sogar Aufschluss darüber erlangt werden, welche Resultate

die erworbenen Kompetenzen (voraussichtlich) in der späteren beruflichen Praxis der Beteiligten haben werden.

Der Ablauf des Workshops untergliederte sich in zwei größere Blöcke.

Zunächst wurde das Gesamtkonzept präsentiert sowie die Lehrmaterialien exemplarisch vorgestellt. Anschließend bewerteten die Teilnehmer die Praxisrelevanz der vermittelten Inhalte, die Eignung der eingesetzten Lehr- und Lernmethoden sowie den voraussichtlichen Einfluss der erworbenen Fähigkeiten auf den Verhandlungserfolg und machten zahlreiche Optimierungsvorschläge.

Abbildung 2: Ebenen, Perspektiven und Methoden der Evaluation



Master-Studiengangs „Verhandeln und Gestalten von Verträgen“ vielleicht ungewöhnlich oder sogar befremdlich erschienen wäre. Die umfassende Evaluation der Lehrinheit aus vier Perspektiven und auf vier Ebenen war sehr positiv und hat - trotz ihrer thematischen Beschränkung auf eine Lehrinheit - erhebliche Verbesserungspotentiale für die Gesamtkonzeption der Lehrveranstaltung „Methodik der Verhandlungsführung“ aufgezeigt.

Literaturverzeichnis

- Döse, A. (2005): Die Verankerung von Gender-Inhalten in der Lehre, In: Berendt, B./Voss, H.-P. /Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch der Hochschullehre (Loseblattsammlung), Stuttgart, Berlin, J 3.3, S. 1-22.
- Kirkpatrick, D. L./Kirkpatrick, J. D. (2006): Evaluating Training Programs: The Four Levels, San Francisco, 3. Auflage.

5. Fazit

Das vorgestellte Modellmodul zeigt exemplarisch, wie es möglich ist, Genderaspekte in die „normale“ Lehre zu verankern. Die Studierenden konnten dazu motiviert werden, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, welches ihnen unter dem expliziten „Gender-Label“ im Rahmen eines

- **Dr. Andrea Ruppert**, Professorin für Wirtschaft und Recht, Vizepräsidentin, Fachhochschule Frankfurt am Main, E-Mail: ruppert@fb3.fh-frankfurt.de
- **Dr. Martina Voigt**, Professorin für Soziale und kommunikative Schlüsselqualifikationen, Fachhochschule Frankfurt am Main, E-Mail: DrMartinaVoigt@aol.com

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro

**Christina Reinhardt (Hg.):
Verborgene Bilder - große Wirkung.
Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt**

ISBN 3-937026-28-2, Bielefeld 2004, 104 Seiten, 15 Euro

**Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrstens (Hg.):
Personalentwicklung in der Wissenschaft
Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven**

ISBN 3-937026-44-4, Bielefeld 2006, 150 Seiten, 19.80 Euro

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

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

- „Hochschulforschung“,
- „Hochschulentwicklung/-politik“,
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“,

aber ebenso

- „Rezensionen“,
- „Tagungsberichte“ sowie
- „Interviews“.

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage:

„www.universitaetsverlagwebler.de“.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise:
auf Anfrage im Verlag

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

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

Kontakt:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere
Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an
uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008

Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek,
Generalsekretärin der Deutschen
Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/
-politik/ -strategie

Wilhelm Krull

Encouraging Change.

**The Role of Private Foundations in
Innovation Processes.**

Bernd Ebersold

**Wissenschaftsimmanente Herausfor-
derungen annehmen - Ziele weiter
stecken.** Private Wissenschaftsförde-
rung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg

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

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio,
Michael Scheuermann:

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

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2008

10. Workshop Hochschulmanagement
2008 in München

Politik, Förderung, Entwicklung und
strukturelle Gestaltung von Leitungs-
konzepten

Kerstin Pull & Birgit Unger

**Die Publikationsaktivität von DFG-
Graduiertenkollegs und der Einfluss
nationaler und fachlicher Heteroge-
nität**

Leitung von Hochschulen
und deren Untergliederungen

*Harald Dyckhoff, Heinz Ahn,
Sylvia Rassenhövel & Kirsten Sandfort*
**Skalenerträge der Forschung
wirtschaftswissenschaftlicher Fachbe-
reiche - Empirische Ergebnisse und
ihre Interpretation**

*Werner Nienhüser &
Anna Katharina Jacob*

**Changing of the Guards
Eine empirische Analyse der Sozial-
struktur von Hochschulräten**

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Andrea Sperlich

**Ansätze zur Optimierung des
Marktverhaltens der (privaten)
Hochschulen**

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

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

IVI 4/2007

Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und
Antidiskriminierung

Peter Döge

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

Birgit Behrens

**Anlässe für interkulturelle Sensibilisie-
rung nutzen**

Nicholas Walters

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

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

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

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

Andrea Ruppert & Martina Voigt

**Evaluation aus vier Perspektiven -
Die Lehrveranstaltungseinheit
„Genderspekte bei Vertragsverhand-
lungen“ auf dem Prüfstand (Teil 2)**

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

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

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

ZBS

**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2008
Neue Wege zur Kompetenzentwicklung

Beratungsentwicklung/-politik

Gerhart Rott

ELGPN – Herausbildung einer
Europäischen Beratungspolitik

Meike Wenzel

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

Eine empirische Analyse an der
Ruhr-Universität Bochum

Anregungen aus der Praxis/
Erfahrungsberichte

Lars Fischer

Kompetenzanbahnung in ingenieurwis-
senschaftlichen Bachelor-Studiengängen

Jana Knott

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

Beate Schuhmann

SCHLUSS.PUNKT.

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

Rezension

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

P-OE

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

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

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

Gespräch mit Martin Mehrstens
über Personalentwicklung an Hochschulen

Die PE-Szenerie im Hochschulalltag

Wolff-Dietrich Webler

Möglichkeiten der Stärkung der
Personalentwicklung an Hochschulen

Personal- und Organisationsentwicklung/-
politik

Irina von Kempfski

Möglichkeiten und Grenzen der Personal-
auswahl mittels Managementdiagnostik

Oliver Reis & Sylvia Ruschin

Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem
und Kompetenzorientierung
Teil 1: Prüfungsformat und Prüfungsformen

Arild Raaheim

Initial Entry Training at the
University of Bergen, Norway

Asko Karjalainen & Sade-Pirkko Nissilä

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

Boris Schmidt

Wege zwischen Tradition und Bologna:
Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk
und persönliche Beratung als Instrumente
zur Promotionsunterstützung
Teil 1: Konzeptionelle Entwicklungen

Sally Brown

From Educational Development
to Strategic Management

Florica Marian & Helmut Ertel

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

Oliver Reis & Sylvia Ruschin

Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem
und Kompetenzorientierung
Teil 2: Rollenanforderungen

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen
spielend üben. Folge 5

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2008

Systemakkreditierung und
interne Qualitätssicherungssysteme II

Qualitätsentwicklung/-politik

Barbara Jürgens

Hervorragende Qualität und viel Raum
für eigene Ideen – Qualitätsmanage-
ment an der Technischen Universität
Braunschweig

Ute von Lojewski & Annika Boentert

Das Konzept der Fachhochschule
Münster: Qualität bewegt.
Ein QM-System für die ganze Hoch-
schule

Forschung über Qualität
in der Wissenschaft

Nadine Schoberth

Zur Methodik der Erfassung der
Hochschulwahlkriterien von
Studienanfängern

Benjamin Balsmeier & Sonja Lück

Qualität von Modulen in Lehre und
Studium

Rezension

Edith Braun:

Das Berliner Evaluationsinstrument für
selbsteingeschätzte studentische
Kompetenzen
(*Rüdiger Rhein*)

Wolff-Dietrich Webler:

**Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel**

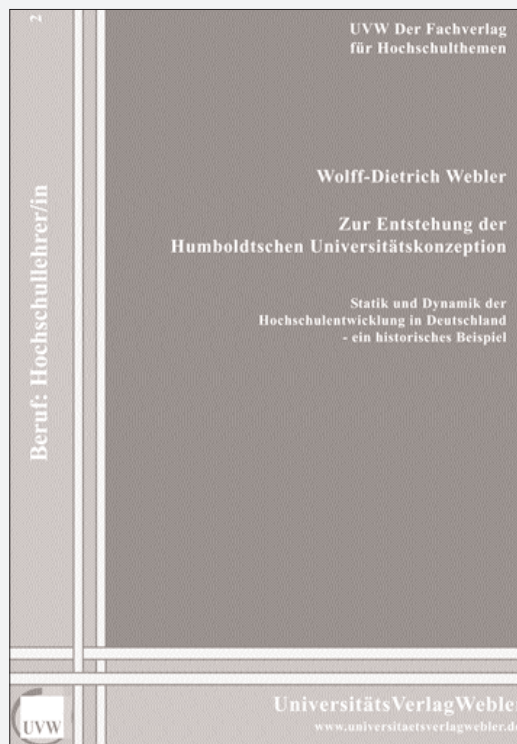
Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro



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

Peter Viebahn:

**Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht**



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

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

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

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

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