

Teichler, Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]

Hochschullandschaft im Wandel

Weinheim : Beltz 2005, 220 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50)



Quellenangabe/ Reference:

Teichler, Ulrich [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim : Beltz 2005, 220 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73840 - DOI: 10.25656/01:7384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73840>

<https://doi.org/10.25656/01:7384>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 50. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 50. Beiheft

Hochschullandschaft im Wandel

Herausgegeben von Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41151

Inhaltsverzeichnis

I. Strukturelle Entwicklung und Steuerung des Hochschulwesens

<i>Ulrich Teichler</i>	
Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens	8
<i>Hans Merkens</i>	
Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland	25
<i>Barbara M. Kehm/Ute Lanzendorf</i>	
Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung?	41
<i>David Phillips</i>	
Some Concerns in Higher Education in England: A Personal Note	56

II. Wissenskulturen, Studienreform und Lehre

<i>Dirk Rustemeyer</i>	
Universitäre Wissenskulturen	62
<i>Klaus-Peter Horn</i>	
Studienreform in der Erziehungswissenschaft – Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung	76
<i>Ewald Terhart</i>	
Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung	87
<i>Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt</i>	
Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?	103

III. Erziehungswissenschaft: Berufsübergang und Fächervergleich

<i>Cathleen Grunert/Ivo Züchner/Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach</i>	
Der Preis des Erfolgs? Hauptfach-Pädagogen und -Pädagoginnen im Beruf	116
<i>Thomas Rauschenbach/Rudolf Tippelt/Horst Weishaupt/Ivo Züchner</i>	
Erziehungswissenschaft im Fächervergleich	136

IV. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Jürgen Enders

Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa 158

Julia A.M. Delius/Nicola von Hammerstein

International Max Planck Research Schools:
Neue Wege der Graduiertenausbildung 170

V. Evaluation und Ranking

Carmen Leberherz/Cordula Mohr/Matthias Henning/Peter Sedlmeier

Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse 188

Hildegard Schaeper

Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen –
Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungs-
funktionen und -leistungen von Hochschulen 209

I. Strukturelle Entwicklung und Steuerung des Hochschulwesens

Ulrich Teichler

Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens

1. Der Stellenwert der Thematik

Wenn wir die hochschulpolitischen Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten vier Jahrzehnten – seit die Diskussion über die Gestaltung eines modernen und seiner gesellschaftlichen Einbettung bewussten Hochschulwesens aufgebrochen und nicht wieder zu einem sichtbaren Ende gekommen ist – zusammenfassend betrachten, so gehört die quantitativ-strukturelle Entwicklung nationaler Hochschulsysteme zu den zentralen Themen. Nach Fragen der Steuerung, Verwaltung und Entscheidungsstrukturen hat diese Thematik im Durchschnitt dieses Zeitraums sicherlich die zweitgrößte Aufmerksamkeit auf sich gezogen.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben drei Fragen zur quantitativ-strukturellen Entwicklung hochschulpolitische Konjunktur:

- Welches Ausmaß der Hochschulexpansion ist angebracht? Seit Mitte der 1990er-Jahre wird jährlich einmal, wenn die OECD ihren Bericht über Bildungsindikatoren vorlegt (z.B. OECD 2004), mit Sorge diskutiert, dass die Quote der Studienanfänger an den entsprechenden Altersjahrgängen in Deutschland unter dem Durchschnitt vergleichbarer Länder liegt und dies für Wirtschaft und Gesellschaft auf die Dauer von Schaden sein dürfte.
- Benötigen wir in Deutschland in Zukunft ein höheres Maß der Differenzierung des Hochschulwesens, als das in der Vergangenheit der Fall war? Im Jahre 2004 wurde diese Diskussion im Ruf nach besonderer Förderung von „Elite“-Universitäten aktualisiert. Und Rankings von Hochschulen genießen immer große Aufmerksamkeit.
- Welche Struktur von Studiengängen und -abschlüssen ist in einer sich immer stärker „internationalisierenden“ oder „globalisierenden“ Hochschulszenarie angebracht? Auf eine eindeutige Antwort zu dieser Frage haben sich die zuständigen Minister vieler europäischer Länder 1999 in der „Bologna-Erklärung“ geeinigt: Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse sei die wichtigste Maßnahme zur Internationalisierung der Hochschulen; konvergente Strukturen in Europa könnten maßgeblich zur weltweiten Attraktivität europäischer Hochschulen und zur Erleichterung der innereuropäischen studentischen Mobilität beitragen.

Zuvor hatten quantitativ-strukturelle Aspekte des Hochschulwesens nur von den 1960er-Jahren bis Mitte der 1970er-Jahre ähnlich große Aufmerksamkeit auf sich gezogen (siehe Teichler 1990) – zu einer Zeit, als sich die Studienanfängerquote mehr als

verdoppelte, die Fachhochschulen etabliert und das Gesamthochschulmodell intensiv diskutiert, zaghaft implementiert und als Regelmodell verworfen wurden.

Der hohe hochschulpolitische Stellenwert der quantitativ-strukturellen Entwicklung kann keineswegs überraschen. Zwar handelt es sich dabei nur um Fragen des Gehäuses, in dem die zentralen Leistungen der Wissenschaftsgenerierung und -vermittlung bearbeitet werden, dennoch setzen Gesellschaft und Staat mit der quantitativ-strukturellen Gestalt den Rahmen, der die Menge und Verteilung der Leistungen des Hochschulsystems bestimmt. Ebenfalls ist nachvollziehbar, dass gerade diese Thematik zumeist international vergleichend diskutiert wird, denn es handelt sich um ein makrostrukturelles Phänomen – trotz einiger Varianten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland geht es um einen nationalen Einzelfall, dessen Charakteristika, Stärken und Schwächen nur durch den internationalen Vergleich sichtbar werden.

Im Folgenden ist beabsichtigt, die aktuellen deutschen Diskussionen zur quantitativ-strukturellen Gestalt des Hochschulsystems im Rahmen von

- Entwicklungen dieser Diskussionen in Deutschland seit vier Jahrzehnten,
- Konzepten und Erklärungsansätzen der Hochschulforschung,
- aktuellen Entwicklungen der Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung

einzuordnen. Statt detaillierter Beschreibung steht die Suche nach Erklärungen im Mittelpunkt, wie die in Deutschland vorherrschenden Interpretationen und Aktivitäten ein solches Gewicht bekommen und die derzeit populären Richtungen einschlagen konnten.

2. Hochschulexpansion

2.1 Entwicklungen und Konzepte bis zu den 1980er-Jahren

Das markanteste Datum in Deutschland für den Beginn der modernen Diskussion über Hochschule und Gesellschaft ist Georg Pichts Publikation „Die deutsche Bildungskatastrophe“. Wenn die Abiturienten- und Studienanfängerquoten nicht deutlich erhöht würden, drohe – so die Message der Publikation von 1963 – die Bundesrepublik Deutschland wirtschaftlich auf den Stand eines Entwicklungslands zurückzufallen.

Damals hatte die Quote der Studienanfänger an den bundesdeutschen Universitäten und den Vorgängerinstitutionen der späteren Fachhochschulen etwa 10 Prozent betragen. Tatsächlich stieg sie bis Anfang der 1970er-Jahre auf etwa 20 Prozent, blieb etwa ein Jahrzehnt auf dieser Höhe und stieg dann weiter auf über 30 Prozent zu Beginn der 1990-Jahre (Kehm 1999).

Die Publikation von Picht hatte enormen Einfluss auf die öffentliche Diskussion. Das war der Fall, obwohl ihre – von der damaligen internationalen bildungsökonomischen Diskussion geprägte – Einschätzung, dass der Arbeitsmarkt in Zukunft eine weit-

aus höhere Quote von Hochschulabsolventen benötige, in Deutschland Gegenstand kontroverser Debatten blieb.

So wiesen Befürworter einer Expansion der Sekundar- und Hochschulbildung – primär oder ergänzend – darauf hin, dass diese für Persönlichkeits- und kulturelle Entwicklung auch dann wünschenswert sei, wenn keine prästabilisierte Harmonie von Persönlichkeitsentfaltung und Qualifikationsbedarf bestünde – so der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1970. Auch sei der Abbau ungleicher Bildungschancen leichter zu bewerkstelligen, wenn der Zugang zu attraktiven und gesellschaftlich besonders belohnten Bildungsgängen möglichst offen sei. Schließlich war angesichts der unvermeidlichen Unsicherheit über die zukünftigen Qualifikationsanforderungen das – z.B. von dem Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens formulierte – Argument schwer von der Hand zu weisen, eine Risikopolitik der Überqualifikation sei vernünftiger als eine der Unterqualifikation.

Demgegenüber waren zwei Argumente verbreitet, die relativ niedrigen Studienanfänger- und Absolventenquoten in der Bundesrepublik Deutschland nicht zum Anlass für eine starke Expansionspolitik zu nehmen. Erstens wurden derartige statistische Informationen als „nicht vergleichbar“ bezeichnet, weil in Ländern mit hohen Studierendquoten die Hochschulen auch solche Qualifikationen vermittelten, die in Deutschland in der beruflichen Ausbildung ressortierten, und weil viele Studierende dieser Länder relativ kurze Studiengänge abschlossen. Zweitens gewann nach dem „Öl-Schock“ von 1973 die Einschätzung an Rückhalt, die Hochschulexpansion führe zu erhöhter Arbeitslosigkeit und vermehrter „inadäquater Beschäftigung“ von Absolventen und fördere obendrein einen „Verdrängungswettbewerb“ zulasten der Jugendlichen ohne Hochschulabschluss (siehe dazu Teichler 2003).

2.2 *Zusammenhänge von quantitativen und strukturellen Aspekten*

In den Diskussionen über das Für und Wider einer stärkeren Hochschulexpansion war zu Recht hervorgehoben worden, die Quantitäten und Strukturen nationaler Hochschulsysteme seien so unterschiedlich, dass sie nicht ohne weiteres „vergleichbar“ seien. Insbesondere fünf Aspekte mahnen zur Vorsicht.

Die Studienanfängerquoten haben sich seit Jahrzehnten zwischen den wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern jeweils im Verhältnis von etwa 1:3 unterschieden. Für die 1950er-Jahre des 20. Jahrhunderts wurden die Quoten auf etwa 3 Prozent in einigen großen europäischen Ländern bis zu etwa 10 Prozent in den USA geschätzt, für die 1990er-Jahre von etwa 20 Prozent in der Schweiz bis über 60 Prozent in Norwegen. Da die Diskussionen zum Verhältnis von gesellschaftlichem Bedarf und Hochschulentwicklung in diesen Ländern jedoch zumeist ähnlich verliefen, scheinen die Sekundar- und Berufsausbildungen in wenig expandierten Hochschulsystemen tatsächlich ähnliche Funktionen zu erfüllen wie Teilbereiche des Hochschulwesens in stark expandierten Hochschulsystemen.

Auch unterschieden sich zwischen den Ländern und wandelten sich im Laufe der Zeit die Vorstellungen, was zum Hochschulwesen gehört. Erst in den 1960er-Jahren ver-

breitete sich „Hochschulwesen“ als Dachbegriff; zuvor sprach man in der Regel von Universitäten, und als Hochschulen wurden wenige Institutionen mit nicht voll gleichwertigem Status bezeichnet. Der Begriff „Hochschulwesen“ signalisiert, dass Studiengänge und -abschlüsse an Institutionen, die Forschung und Lehre eng miteinander verknüpfen, mancherlei Gemeinsamkeiten mit solchen Institutionen haben, die primär Lehraufgaben wahrnehmen. Seit den 1980er-Jahren verwenden internationale Organisationen wie die OECD und UNESCO überwiegend „tertiäre Bildung“ als Überbegriff; sie stellen damit solche Bildungsgänge in die Nähe hochschulischer Studiengänge, die – trotz ähnlicher Dauer schulischer Vorbildung – nicht den Anspruch einer wissenschaftsgeprägten „höheren“ Ausbildung erheben.

Ferner ist die Hochschulabsolventenquote bedeutsamer als die Studienanfängerquote, um Wirkungen der Hochschulbildung einzuschätzen. Tatsächlich variieren die Studienerfolgsquoten der Studienanfänger nach Publikationen der OECD zwischen etwa 90 Prozent in Japan und ein wenig mehr als 30 Prozent in Italien; die Studienerfolgsquote in Deutschland von etwa 70 Prozent ist etwas höher als die beim Erststudium in den USA.

Darüber hinaus spielen die Stufungen und die erforderliche Dauer der Studiengänge eine Rolle. Manche Hochschulsysteme legen den Studierenden mehrheitlich ein kurzes Studium nahe, andere dagegen ein langes Studium.

Schließlich ist bedeutsam, wie viele Absolventen hochschulischer Erststudien weiterführende Studien aufnehmen. So haben z.B. bis in die 1980er-Jahre hinein Bachelor-Absolventen in Japan zu weniger als 10 Prozent – gleich oder später – ein weiterführendes Studium aufgenommen, in den USA dagegen etwa 40 Prozent. In Deutschland gingen lange Zeit etwa 10 Prozent der Fachhochschulabsolventen zu universitären Studien über, und über 10 Prozent der Universitätsabsolventen promovierten später.

2.3 Reinterpretationen der Hochschulexpansion

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist eine Reinterpretation der Hochschulexpansion in Deutschland festzustellen. Warnungen vor einer Absolventenschwemme von Seiten der Arbeitgeber- und Industrieverbände wurden nicht mehr ausgesprochen. Und die jährlichen Publikationen der OECD-Indikatoren veranlassen – wie bereits erwähnt – die Presse seitdem zur sorgenvollen Diskussion über die Rückständigkeit Deutschlands im internationalen Vergleich. Da der Tatbestand nicht neu ist, drängt sich die Frage auf, warum das über Jahrzehnte relativ stabile Phänomen einer vergleichsweise geringen Studienanfänger- und Absolventenquote nicht weiterhin als wünschenswert oder akzeptabel, sondern nunmehr als besorgniserregend interpretiert wird.

Dies ist nicht etwa darauf zurückzuführen, dass es gerade eine Stagnation in der Nachfrage nach Studienplätzen gegeben hätte; im Gegenteil war die Quote der Studienanfänger, wie bereits erwähnt, von Mitte der 1980er-Jahre an deutlich gestiegen. Auch wurde damals kein akuter Absolventenmangel diagnostiziert; vielmehr hatten Überschriften von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln wie „Taxifahrer Dr. phil.“ Konjunktur.

Diese öffentliche Reinterpretation trat plötzlich auf, ohne dass dieser Sinneswandel erklärt wurde.

Vermutlich wurde die Hochschulexpansion nunmehr infolge der wachsenden Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung positiver interpretiert:

- So wurde zu dieser Zeit seitens der OECD die These in die Diskussion eingebracht, dass Länder, in denen die Hochschulexpansion besonders weit vorangeschritten war, sich in jüngster Zeit wirtschaftlich als besonders erfolgreich erwiesen hätten. Dies könne auch zur Steigerung der Studienanfängerquoten in vielen Ländern – nach einer Stagnation von etwa einem Jahrzehnt – seit Mitte der 1980er-Jahre beigetragen haben (siehe dazu OECD 1998b). Demnach befinden sich viele Länder auf dem Weg zu hoch qualifizierten Gesellschaften, in denen ein großer Anteil der Bevölkerung nicht nur komplexe Regeln und Instrumente zu beherrschen hat, sondern auch darauf vorbereitet sein muss, die etablierten Regeln und Instrumente beruflichen Handelns ständig zu hinterfragen und auszutauschen sowie dezentral Verantwortung zu übernehmen (siehe dazu Teichler 1991).
- Auch war die Frage der Mobilität von Hochqualifizierten auf dem europäischen Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt politischer Diskussionen gerückt. Zwar nahmen nur etwa 2-3 Prozent der erwerbstätigen Hochschulabsolventen Europas in anderen europäischen Ländern eine Beschäftigung auf und stieg diese Quote nur langsam an, aber man einigte sich in Europa zu dieser Zeit weitgehend, die bestehenden Ausbildungsebenen der einzelnen Länder als mehr oder weniger gleich zu betrachten. Damit konnte eine relativ geringe Hochschulabsolventenquote in Deutschland sich möglicherweise als nachteilig für diejenigen auswirken, die für ihre berufliche Tätigkeit kein Hochschulstudium benötigten, in anderen Ländern aber voraussichtlich studiert hätten.

Als Ende der 1990er-Jahre die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse nach einem Bachelor-Master-Modell zur hochschulpolitischen Leitvorstellung in Deutschland wurde, forderten viele Repräsentanten von Staat und Wirtschaft, die Übergangsquoten von einem Bachelor-Abschluss zu einem Master-Studium gering zu halten. Argumentiert wurde häufig, dass in wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern mit einer solchen Studienstruktur nur eine Minderheit der Bachelor-Absolventen (Zahlen zwischen 20% und 40% wurden in die Debatte geworfen) später einen Master erwerben. Da damals die Quote der Universitäts- und Fachhochschulabsolventen etwa 16-17 Prozent der entsprechenden Altersgruppe in Deutschland betrug, wurde offenkundig eine Master-Absolventenquote von etwa 5-7 Prozent angestrebt.

Dieses neue Nebeneinander von expansiven Wunschvorstellungen im Hinblick auf den Hochschulzugang und restriktiven Wünschen im Hinblick auf Langstudienabschlüsse ließ sich nicht durch internationales Benchmarking begründen. Denn die USA und Großbritannien – gerne in dieser Diskussion als Vorbilder herangezogene Länder – hatten Absolventenquoten von mehr als 30 Prozent der entsprechenden Jahrgänge beim Bachelor und von mehr als 10 Prozent bei weiterführenden Studiengängen

(siehe OECD 1998a, S. 200). Offenkundig wurde übersehen oder unterschlagen, dass in diesen beiden Ländern die Quote der Bachelor-Absolventen sogar höher ist als die Quote derjenigen in Deutschland, die ein Hochschulstudium (ca. 16–17%) bzw. eine höhere berufliche Ausbildung abschließen (ca. 10–12%).

Wenn in Deutschland höhere berufliche Ausbildungen (z.B. für Techniker, Laboranten, Gesundheitsberufe) bisher eine ähnliche Funktion gehabt haben wie ein Teil des Hochschulwesens in vielen anderen Ländern (siehe dazu Teichler 1999), so erscheint auch die – vielfach vertretene – These nicht plausibel, dass Deutschland den „Rückstand“ in der Hochschulexpansion vor allem durch eine höhere Abiturientenquote aufholen müsste. Vorstellbar wäre, dass in Deutschland in den nächsten Jahren

- das Studium ohne Abitur zunehmen wird (siehe dazu Teichler/Wolter 2004),
- die höhere berufliche Ausbildung zu Bachelor-Studien aufgewertet wird (es gibt bereits Vorschläge, einen „Bachelor (professional)“ einzuführen) und
- die Mehrheit von Bachelor-Absolventen an Universitäten zu Master-Studien übergeht und somit zu ähnlich hohen Master-Absolventenquoten an den entsprechenden Altersgruppen beiträgt, wie wir sie in den USA und Großbritannien vorfinden.

Solche Szenarien haben hohe Wahrscheinlichkeit, wenn in Deutschland die Berufung auf Stärken der Besonderheiten des deutschen Ausbildungssystems an Rückhalt verlieren würde und man sich auf internationale Konvergenz in quantitativer und struktureller Hinsicht immer mehr einrichten würde.

3. Strukturelle Entwicklungen und Strukturpolitiken

3.1 Differenzierung – aber wie?

Als die Schrift „Die deutsche Bildungskatastrophe“ in den 1960er-Jahren die Diskussion über das Für und Wider einer größeren Hochschulexpansion in Bewegung brachte, setzte auch eine breite Diskussion über die Strukturen des Hochschulwesens ein. Einigkeit wurde unter politischen Akteuren und Experten in der These erkennbar, dass ein stärker expandiertes Hochschulsystem auch mehr als in der Vergangenheit strukturell differenziert sein müsste. Im Einklang mit internationalen Diskussionen wurde angenommen, dass im Zuge der Hochschulexpansion die Vielfalt der Studierenden nach Motiven, Befähigungen und voraussichtlichen späteren Berufstätigkeiten zunehmen werde. Auch wurde nicht für möglich gehalten, die zunehmend kostspieliger werdende Forschung mit der Lehre im gesamten Hochschulsystem weiterhin ähnlich eng miteinander zu verknüpfen, wie das zuvor in dem von Universitäten geprägten Hochschulsystem der Fall gewesen war.

Im internationalen Vergleich zeigten sich jedoch große Unterschiede in den tatsächlichen Entwicklungen wie in den öffentlichen Diskussionen, ob sehr große Differenzen zwischen den Hochschulen und Studienangeboten bestanden bzw. wünschenswert seien

oder ob sich solche Differenzen in Grenzen hielten bzw. halten sollten. Die USA gelten als ein Land, in dem solche Differenzen sehr groß sind. International gewann die Interpretation des Amerikaners Martin Trow (1974) hohe Beachtung, dass die Hochschulsysteme, wenn mehr als 15% studierten, nicht mehr durchgängig den Charakter von „elite higher education“ haben könnten; vielmehr sei dann ein Nebeneinander von „elite“ und „mass higher education“ angezeigt, wobei Letzteres die Aufgabe habe, Ersteres zu schützen. Analoges gelte bei einer weiteren Entwicklung hin zu „universal higher education“, wenn mehr als 50 Prozent studierten. – Deutschland gilt dagegen als ein Land, in dem die Differenziertheit des Hochschulsystems traditionell relativ klein gewesen ist und auch in den ersten Jahrzehnten der hier diskutierten Hochschulexpansion vergleichsweise klein geblieben ist (siehe dazu Teichler 1990).

Daneben zeigten sich im internationalen Vergleich große Unterschiede, welches Gewicht den verschiedenen Dimensionen struktureller Differenzierung für das gesamte Ausmaß der Differenziertheit des Hochschulsystems zugeschrieben wird. Als wichtigste strukturelle Dimensionen der Differenziertheit im Hinblick auf Lehre und Studium sind zu nennen (siehe dazu Birnbaum 1983; Clark 1983; Neave 1989; Teichler 1990; Meek u.a. 1996):

- Arten von Hochschulen,
- Arten von Studiengängen,
- Stufungen in Studiengängen und -abschlüssen,
- Unterschiede im Ansehen und in der Attraktivität sowie
- Unterschiede im Profil von Hochschulen und Studiengängen des gleichen Typs.

Geht man über diese Dimensionen hinaus, lassen sich drei Aspekte von Konfigurationen der Hochschulsysteme benennen (Teichler 1998b):

- Die Differenzierung mag primär formell erfolgen: Klare, möglicherweise gesetzlich vorgegebene, Gliederungen – so nach Arten von Hochschulen und Studiengängen – stehen im Vordergrund. Oder fließende Übergänge bzw. informelle Differenzen, so der Reputationshierarchien oder Profilvervielfalt zwischen einzelnen Hochschulen oder Fachbereichen, mögen größere Bedeutung haben.
- Die Differenzierung mag „vertikal“ – so nach „Qualität“, „Attraktivität“ und „Reputation“ – bzw. „horizontal“ erfolgen – so nach „Profilen“, fachlichen Spezialisierungen und wissenschaftlichen „Schulen“.
- Schließlich kann Differenziertheit primär „inter-institutionell“ ausgeprägt sein: Ganze Hochschulen oder Hochschultypen unterscheiden sich deutlich in ihren Lehr- und Forschungsfunktionen voneinander. Oder sie kann primär „intra-institutionell“ realisiert werden: Durch das Angebot unterschiedlicher Profile von Studiengängen innerhalb eines Faches bzw. durch das Angebot gestufter Studiengänge und -abschlüsse unter dem gemeinsamen institutionellen Dach einzelner Hochschulen.

Analytische Dimensionen, in denen sich die Differenziertheit eines Hochschulsystems beschreiben lässt, mögen hilfreich sein, die Diskussionen und tatsächlichen Entwick-

lungen der Strukturen des Hochschulwesens eines einzelnen Landes vergleichend einzuordnen.

3.2 *Zwei-Typen-Struktur und Integrationsexperiment*

In der hochschulpolitischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland setzte sich Mitte der 1960er-Jahre die Vorstellung durch, etwa 60 Prozent der Studienanfänger sollten ein kurzes und 40 Prozent ein langes, universitäres Studium aufnehmen, und diese Vorstellung blieb erstaunlich stabil (siehe z.B. Wissenschaftsrat 1966, 1976, 1986). Tatsächlich nahmen jedoch kontinuierlich mehr als 60 Prozent der Studienanfänger ein universitäres Studium auf.

Kein weitgehender Konsens entwickelte sich dagegen im Hinblick auf die Frage, wieweit eine Differenzierung von Studiengängen und -abschlüssen primär inter- oder primär intra-institutionell erfolgen sollte. Tatsächlich wurden jedoch früh die Weichen in die erstere Richtung gestellt: Als ein zweiter Hochschultyp wurden Fachhochschulen etabliert mit primärer Lehrfunktion, einem neuen Hochschulzugangsweg, etwas kürzeren Studiengängen und insgesamt einer anwendungsbezogenen Orientierung.

Zwar wurden Schritte zu einer intra-institutionellen Differenzierung mit der Einrichtung von einigen Gesamthochschulen (GH) sowie mit dem im Hochschulrahmengesetz von 1976 verankerten Planungsziel unternommen, die bestehenden Hochschulen einer jeweiligen Region zu GHs zusammenzufassen. Tatsächlich wurden aber nur wenige GHs etabliert und gestufte Studiengänge und abschlüsse im Rahmen dieses Modells wuchsen nie über etwa 3 Prozent aller Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland hinaus. Sehr bald setzte sich mehrheitlich die Einschätzung durch, das Modell Gesamthochschule sei „gescheitert“. Eine Analyse der tatsächlich realisierten Ansätze zeigte zwar, dass die Förderung von Studierenden unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen gelang und das Konsekutivmodell bei Studierenden relativ große Popularität erlangte. Aber das Modell stieß auf besondere Widerstände der Professoren, die ein Nebeneinander unterschiedlicher Studienprofile und Aufgaben von Hochschullehrern unter einem institutionellen Dach ablehnten (siehe Cerych u.a. 1981).

Die deutschen Fachhochschulen erhielten kontinuierlich beachtliches Lob von Arbeitgebern, Politikern und Studierenden. Von Ende der 1970er-Jahre bis Mitte der 1990er-Jahre dominierte die Überzeugung, dass eine stabile Zwei-Typen-Struktur des Hochschulwesens entstanden sei. Allerdings gab es auch ständig Anzeichen von Instabilität: so in Form von Versuchen seitens der Fachhochschulen, eine kollektive institutionelle Mobilität durch ein stärkeres Heranrücken an die Universitäten zu erreichen. Eine „Gleichwertigkeit, aber Andersartigkeit“ (siehe Gellert 1991) sollte durch eine stärkere Übernahme von – anwendungsnahen – Forschungsfunktionen, Reduzierung des Lehrdeputats, Annäherung der Gehälter von Fachhochschulprofessoren an die der Universitätsprofessoren, Verlängerung der offiziellen Studiendauer an Fachhochschulen von drei auf vier Jahre, Erleichterung des Übergangs von einem Fachhochschulabschluss zu einer Promotion u.a.m. realisiert werden (siehe Teichler 1993).

3.3 Ansätze zur Stratifizierung und Profilbildung

Die informellen Dimensionen der Differenzierung traten in den hochschulpolitischen Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland frühzeitig neben die formellen Dimensionen, ohne jedoch sehr bald ein gleiches Maß an Aufmerksamkeit zu erlangen. In der Gründungswelle neuer Universitäten in den sechziger und 1970er-Jahren gab es Versuche, Profile einzelner Universitäten zu etablieren, so zum Beispiel in Bochum, Konstanz, Bielefeld und Bremen. Die Mehrzahl von ihnen gab jedoch bald dem Konkurrenzdruck nach.

Seit den späten 1970er-Jahren mehrten sich die Einschätzungen, dass vertikale Unterschiede zwischen den Hochschulen anwuchsen und sich weiter vergrößern sollten, und es nahmen Studien zu, die die bestehenden Unterschiede zu ermitteln suchten: Anfangs z.B. zur Ausschöpfung des Studierendenpotenzials der Region, Beliebtheit bei Studierenden, Einschätzung seitens der Arbeitgeber, Reputation der Professoren und Einwerbung von Forschungsmitteln.

Dabei überlagerten sich verschiedene hochschulpolitische Argumentationen. Verwiesen wurde auf Probleme von neuen Universitäten, schnell das gleiche Potenzial und Ansehen zu entwickeln wie altetablierte Institutionen. Auch ließen sich gesellschaftspolitische Linksorientierungen von Hochschulprofilen unschwer als unpopulär bei Arbeitgebern geißeln. Ferner setzte sich die Einschätzung durch, dass die Beschäftigungsaussichten der Absolventen nach vielen Faktoren differierten – darunter auch nach dem Ansehen der besuchten Hochschule. Schließlich verbreitete sich seit den frühen 1980er-Jahren in Deutschland – auch angestoßen durch wachsende Besorgnis über die Qualität der deutschen Forschung – die Vorstellung, dass Wettbewerb die Beziehungen der Hochschulen untereinander prägen sollte und dies zu Differenzierung in Qualität und Art der Leistungen führen werde (siehe dazu Neusel/Teichler 1988). So ging mit der wachsenden Popularität des Gedankens, dass ein neues Steuerungssystem etabliert werden sollte, bei dem der Staat auf detaillierte Prozesskontrolle verzichtet, die Hochschulmanager an Macht gewinnen und Qualitätsbewertung unter anderem zum Nachweis der Leistungserträge ausgebaut wird, auch eine Verbreitung der Vorstellung einher, dass die einzelnen Hochschulen sich stärker vertikal und horizontal differenzieren könnten und sollten.

Die Publikation einer steigenden Zahl von „Ranking“-Studien – vor allem zu Studienbedingungen und Forschungsleistungen – entfachte immer neue Debatten über das erwünschte Ausmaß vertikaler Differenzierung. Schließlich lösten die Bemühungen seitens der Europäischen Union, bis zum Jahre 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem die europäischen Hochschulen in der Forschung international die „wettbewerbsfähigsten“ sein sollten, eine breite Debatte über die Wünschbarkeit einer stärkeren Stratifizierung der Hochschulen aus. Die Bemühungen seitens der Deutschen Bundesregierung im Jahre 2004, ein Förderungsprogramm für „Elite“-Universitäten zu etablieren, sind in diesen Kontext einzuordnen.

Unzweifelhaft galten Qualitätsunterschiede zwischen den deutschen Universitäten traditionell im internationalen Vergleich als relativ gering. Mechanismen wie die vor-

herrschenden Modalitäten staatlicher Hochschulfinanzierung, das „Hausberufungsverbot“, die Verhandlungsmöglichkeiten von Professoren bei Berufungen und die Offenheit der Hochschulen für jederzeitige Mobilität der Studierenden wirkten einer Ausprägung und Verharschung klarer Universitätshierarchien entgegen. Der Professor, nicht die Universität, galt als die zentrale Einheit der Qualität. Zwar gab es Reputationsunterschiede von Hochschule zu Hochschule innerhalb der einzelnen Fachrichtungen, aber diese waren für Wissenschaftler von Bedeutung, kaum jedoch für Akademiker der meisten Berufsbereiche. Eine häufige Option der Studienanfänger für die nächstgelegene Universität erschien daher als nahe liegend.

Tatsächlich zeigt die Diskussion in Deutschland über „Ranking“ und „Profile“ – im Gegensatz zu den vorherrschenden Beteuerungen – eher, dass eine ausgeprägte Differenzierung des Hochschulsystems über Hochschultypen und neuerdings Stufen von Studiengängen und -abschlüssen hinaus keine weitgehende Akzeptanz gefunden hat:

- Messungen von vertikalen Differenzen (siehe dazu Hornbostel 1997; Daniel 2001) werden gewöhnlich zum Anlass genommen, die nicht oben stehenden Hochschulen als Versager abzustempeln. Dagegen blieben funktionale Interpretationen – zum Beispiel, dass die Hochschulen jeweils unterschiedlichen Niveaus den verschiedenen Motiven, Talenten und Berufsaussichten adäquat dienen – in Deutschland Mangelware.
- Messungen von vertikalen Differenzen werden in Deutschland selten so angelegt, dass die Größe der Unterschiede interpretierbar oder sogar international vergleichbar wären. Die vorgelegten Daten – so auch die „Ranking“-Studie der DFG von 2003 (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2003) – werden aber häufig als Anzeichen großer vertikaler Differenzen interpretiert. Mit der genannten Studie lässt sich allerdings z.B. aufzeigen, dass die Drittmiteinnahmen je Wissenschaftler 1999/2000 bei dem ersten Dezil der erfolgreichsten deutschen Universitäten ca. 61.000 EURO und beim fünften Dezil immerhin noch 32.000 EURO betragen, wobei die Differenz wahrscheinlich noch deutlich geringer wäre, wenn Gewichtungen nach Fachrichtungen zum Ausgleich ihrer unterschiedlichen Einwerbungschancen vorgenommen würden. Dies lässt den Schluss zu, dass die vertikalen Differenzen zwischen den deutschen Universitäten – im internationalen Vergleich gesehen – nach wie vor relativ gering sind.
- Während sich die Diskussionen und Analysen auf vertikale Differenzen konzentrieren, findet horizontale Vielfalt wenig Beachtung, und von Ermutigung für Profilbildung der einzelnen Hochschulen kann in Deutschland – trotz gelegentlich gegenteiliger Beteuerungen – nicht die Rede sein (siehe dazu auch Olbertz/Pasternack 1999).

Schließlich ist festzustellen, dass die Argumente für eine vertikale Differenzierung kaum auf die Hochschule insgesamt, sondern zumeist auf einzelne fachliche Schwerpunkte zielen. Dementsprechend treffen politische Vorstöße zur Förderung von „Elite“-Universitäten auf die Gegenforderung, „centres of excellence“ zu etablieren, und wenn die Virtualisierung wissenschaftlicher Kommunikation voranschreitet, dürften „networks of excellence“ ebenfalls eher Popularität gewinnen.

Zweifellos werden die vertikale Differenzierung nach Rängen und die horizontale nach Profilen in der deutschen hochschulpolitischen Diskussion nicht so hoch und bedeutsam eingeschätzt, dass diese die formale Differenzierung nach Hochschultypen bzw. Stufen von Studiengängen überschatten. Das belegt auch die große Aufmerksamkeit, die der Bologna-Prozess auf sich zieht.

4. Differenzierung primär nach Stufen von Studiengängen und -abschlüssen?

4.1 Der „Bologna-Prozess“

Seit Mitte der 1990er-Jahre gewann in den kontinental-europäischen Ländern die Idee an Popularität, gestufte Studiengänge und -abschlüsse nach angelsächsischen Vorbildern einzuführen. Diskussionen über Vor- und Nachteile gestufter Studiengänge hatte es bereits seit langem gegeben, aber erst, als eine solche Reform als wertvoller Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen interpretiert wurde, setzte sich die Idee durch, dass eine solche Stufung das dominante Prinzip der Differenzierung von Hochschulsystemen werden sollte.

Berichtet wird, dass es für Vertreter kontinental-europäischer Länder ein Schock war, Mitte der 1990er-Jahre auf einer Konferenz europäischer und asiatischer Staats- und Regierungschefs zu erfahren, dass Studierende der wirtschaftlich aufstrebenden asiatischen Länder in erster Linie die USA, Großbritannien und Australien als Zielländer eines Auslandsstudiums wünschten, kaum jedoch andere europäische Länder. Deutlich zeigte sich in Deutschland ab dem Jahre 1996 ein Richtungswandel der Hochschulpolitik: „Internationalisierung“ wurde das Kernargument für Hochschulreformen sehr verschiedener Art; an die Stelle skeptischer Betrachtung gemeinsamer europäischer Hochschulpolitiken trat die Absicht, prägend auf europäische Hochschulpolitik Einfluss zu nehmen; und bereits 1996 wurde vorgeschlagen, die Internationalisierung und Europäisierung der Hochschulen durch die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse voranzutreiben.

Anlässlich eines Jubiläums der Sorbonne-Universität beschlossen die für Hochschulfragen zuständigen Minister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien am 25. Mai 1998 eine gemeinsame Erklärung, in der sie zu einer „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems“ aufriefen. Nach der Sorbonne-Erklärung sollen die Studiengänge in zwei Zyklen aufgeteilt werden, und es soll erreicht werden, dass alle Studierenden mindestens ein Semester in einem anderen europäischen Land studieren. Ein europäischer Hochschulraum sei zu entwickeln, der zur Transparenz der Studienangebote, Mobilität der Studierenden und zu verbesserten Beschäftigungschancen für Absolventen beitrage.

Der Vorstoß fand nicht sofort überall in Europa Zuspruch, denn er widersprach der bis dahin vorherrschenden Vorstellung, dass alle Hochschulaktivitäten der Europäischen Union die Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme respektieren sollten. Auch wurde der Vorstoß der vier Länder als ein Beispiel für ein unerwünschtes „Europa un-

terschiedlicher Geschwindigkeiten“ kritisiert. Aber bald fand die grundlegende Konzeption Anklang. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Minister von 29 europäischen Ländern die „Bologna-Erklärung“. Das Studium an Hochschulen in den europäischen Ländern soll demnach in ähnlicher Weise in zwei Stufen gegliedert werden, um die Hochschulsysteme Europas in aller Welt attraktiver zu machen und zugleich die studentische Mobilität innerhalb Europas zu erleichtern. In nachfolgenden Beratungen wurde Übereinkunft erzielt, dass die erste Stufe drei Jahre oder etwas länger, die zweite Stufe ein bis zwei Jahre und beide Stufen zusammen zumeist fünf Jahre, aber keinesfalls länger dauern sollten.

Inzwischen haben die Minister ein regelmäßiges Konsultationssystem etabliert und sich darauf verständigt, dass die Strukturreform und andere sie begleitende und unterstützende Maßnahmen bis zum Jahre 2010 abgeschlossen und damit ein „europäischer Hochschulraum“ verwirklicht sein sollte. Bestandsaufnahmen zeigen, dass die Umsetzung mit unterschiedlichem Tempo und verschiedenen Nuancen erfolgt (siehe z.B. Haug/Kirstein/Knudsen 1999; Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003; Eurydice 2003; Alesi u.a. 2005). Jedoch sind die hochschulpolitischen Absichtserklärungen so deutlich und die Veränderungsprozesse so markant, dass gestufte Studiengänge und -abschlüsse in naher Zukunft das klar dominierende Prinzip der Differenzierung in den europäischen Hochschulsystemen sein dürften.

4.2 *Der überraschende Stimmungswandel in Deutschland und Europa*

In Deutschland hat sich Ende der 1990er-Jahre bei hochschulpolitischen Entscheidungsträgern die Idee relativ schnell durchgesetzt, gestufte Studiengänge und -abschlüsse in Anlehnung an angelsächsische Bachelor-Master-Modelle einzuführen. Das war zweifellos überraschend, denn dieses Modell

- ist in der Betonung von intra-institutioneller Differenzierung und in der gestuften Struktur dem Gesamthochschulmodell ähnlich, das zwei Jahrzehnte auf verbreitete und oft heftige Kritik getroffen war,
- relativiert den bisherigen Stellenwert von Hochschultypen, obwohl die Zwei-Typen-Struktur zuvor mit großem Lob bedacht worden war,
- sieht Kurzstudiengänge an Universitäten vor – eine Idee, mit der der Wissenschaftsrat in den siebziger und 1980er-Jahren an weit reichender Ablehnung seitens der Universitätsprofessoren und der Wirtschaft gescheitert war,
- wird mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass höhere berufliche Ausbildungsgänge, deren Zugehörigkeit zum beruflichen Ausbildungssystem bisher hoch geschätzt wird, zu Bachelor-Ausbildungen aufgewertet werden.

Nicht erkennbar war, dass sich innerhalb Deutschlands mit Blick auf die nationale Situation von Hochschule und Gesellschaft – etwa auf Grund von Erfahrungen mit den Motiven und Befähigungen der Lernenden, den Einschätzungen der Stärken und

Schwächen von Bildungsinstitutionen und der Entwicklung des Arbeitsmarkts – die etablierten Vorstellungen obsolet geworden wären. Vielmehr scheinen die Internationalisierungsargumente zu einer plötzlichen und deutlichen Veränderung der Stimmungslage geführt haben.

Es bleibt jedoch mit Blick auf den deutschen Stimmungswandel zu fragen:

- Wie stark sind die Argumente, dass eine Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse erheblich zur Internationalisierung beiträgt?
- Welches Gewicht hat „Internationalisierung“ insgesamt für die Bedingungen und Wirkungen gestufter Studiengänge und -abschlüsse im nationalen Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland?
- Sind die Gründe, die zuvor innerhalb Deutschlands gegen eine Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse gerichtet waren, von so geringem Gewicht bzw. inzwischen so überholt, dass sie mit Verweis auf Internationalisierungstendenzen leicht relativiert werden konnten?

Im Hinblick auf Europa ist ergänzend bzw. präzisierend zu fragen:

- War die große Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme ein großes Hindernis für die Mobilität von Studierenden und Absolventen, dass dafür so viel von dem Wert der Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme preisgegeben werden soll?
- Ist die strukturelle Konvergenz so bedeutsam für die weltweite Attraktivität der Hochschulen Europas, dass andere mögliche Reformmaßnahmen demgegenüber unterrangig sind?
- Wird intra-institutionelle Differenzierung die erwarteten Wirkungen entfalten, wenn „konvergente“ intra-institutionelle Differenzierung daneben Raum auch für inter-institutionelle Differenzierung lässt und vielfach zugleich eine erhebliche Zunahme von vertikaler Differenzierung zwischen den einzelnen Hochschulen gefordert wird?

4.3 Ein vorläufiger Erklärungsversuch

Ein Versuch zu klären, wieweit die Etablierung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen als Kern von Reformmaßnahmen zur Struktur des Hochschulwesens in Deutschland und in Kontinental-Europa die intendierten Wirkungen hat, hätte sicherlich um 2010 größere Erfolgchancen, wenn der Implementationsprozess abgeschlossen sein soll. Jedoch sei bereits jetzt ein erster Versuch unternommen.

Erstens stieß das Plädoyer für die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse auf ein gewisses Vakuum, weil die Argumente, die zuvor die Diskussion über verschiedene Strukturmodelle des Hochschulwesens geprägt hatten, sich als nur bedingt zwingend erwiesen hatten. Zu groß war offensichtlich die Komplexität der Faktoren, die die Entstehung von strukturellen Konfigurationen des Hochschulsystems beeinflussen, bzw. die Komplexität der Wirkungen, die solche strukturellen Konfigurationen zeitigen.

So gibt es auf die Fragen, welche Strukturen des Hochschulwesens zur Deckung des Bedarfs von hoch qualifizierten Arbeitskräften, zur Angleichung der Bildungschancen und zur Aufnahme der wachsenden Vielfalt der Motive, Talente und Berufsperspektiven von Studierenden am besten beitragen, offenkundig keine Patentantworten. Auch haben andere Dynamiken ein großes Gewicht für die tatsächliche Strukturentwicklung (siehe Teichler 1998b): So unterscheiden sich nationale Hochschulpolitiken darin, wie weit sie dem vermeintlich konvergenten Modernisierungstrends folgen, besondere politische Akzente setzen oder nationale Besonderheiten zu bewahren und fortzusetzen suchen. Auch wird eine große Differenziertheit jeweils von kollektiven „drifts“ in Richtung der vermeintlich erfolgreichsten Lösungen untergraben, etwa oft von einer „academic drift“ oder auch von einer „vocational drift“. Ferner ist sichtbar, dass manche Vorstellungen über wünschenswerte Strukturen des Hochschulwesens sich zyklisch bewegen und auf wechselnde akute Kontextbedingungen reagieren. Darüber verweist eine jüngste Bilanz des UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge (siehe Teichler 2004), dass weitere Faktoren für die Strukturen des Hochschulwesens bedeutsam sein können: so die Gestaltung des Steuerungssystems, die Nutzung virtueller Kommunikationsmedien und die Internationalisierung der Hochschulen. Schließlich liefert die vielbeschworene These, wir befänden uns auf dem Wege zu einer Wissensgesellschaft, offenkundig kaum Anhaltspunkte für das wünschenswerte Maß von Differenziertheit der Hochschulsysteme, weil divergente Szenarien von Wissenschaftsgesellschaft die Diskussion beherrschen.

Zweitens erscheint die Entscheidung, eine gestufte Struktur von Studiengängen und -abschlüssen zum zentralen Prinzip der Differenziertheit zu erheben und diese zum wichtigsten hochschulpolitischen Mechanismus zur Förderung der Internationalisierung der Hochschulen zu deklarieren, als übertrieben, aber keineswegs als völlig unplausibel.

Einschränkend ist festzustellen, dass die kontinental-europäischen Länder als Gastländer des Auslandsstudiums gegenüber den angelsächsischen Ländern gar nicht zunehmend ins Hintertreffen geraten waren (siehe Teichler 1998a). Auch nach Evaluationsstudien zum ERASMUS-Programm (siehe Teichler 2002) wurde die Anerkennung des temporären Auslandsstudiums gar nicht aufgrund der Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme maßgeblich eingeschränkt. Ferner kann die Anerkennung studentischer Mobilität durch die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse nur dann zunehmen, wenn sich gleichzeitig die vertikalen Unterschiede zwischen den Hochschulen in Grenzen halten und nicht mit Verweis auf die weltweite Wettbewerbsfähigkeit in die Höhe getrieben werden (zu dieser Problematik siehe van der Wende 2001).

Schließlich gibt es Grund zu der Annahme, dass Fragen der Fremdsprachenbeherrschung, der Betreuung ausländischer Studierender und der Organisation des Doktorandenstudiums von ähnlich großer Relevanz für die weltweite Attraktivität der Hochschulen Europas sind wie die der Strukturen von Studiengängen und -abschlüssen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die im Bologna-Prozess zentrale Strukturreform immer mit der Forderung verbunden wurde, eine Fülle flankierender Reformen voranzutreiben.

Drittens entwickelte sich in Europa in jüngster Zeit ein ganz spezifisches Klima für Implementation von Hochschulreformkonzepten. Reformen mit einem relativ einfachen Kern haben große Durchsetzungschancen, und dies wird durch eine verbreitete europäische Imitationsneigung begünstigt.

So werden einfache Maßnahmen, die mit übertriebenen Gestaltungsansprüchen zur Internationalisierung der Hochschulen vorangetrieben werden, zu Reform-„flagships“, wobei das jeweils relativ schlichte „top-down“-Modell große Spielräume für komplexe „bottom-up“-Ausgestaltung lässt. Das ERASMUS-Programm zur bescheidenen Förderung temporärer studentischer Mobilität 1990 war eine Erfolgsstory, die für die Internationalisierungspolitik vieler europäischer Hochschulen bahnbrechend wurde. Der Bologna-Prozess hat mit den gestuften Studiengängen und -abschlüssen einen ähnlich schlanken Kern, auf den sich die politischen Entscheidungsträger konzentrieren, und lässt daneben ein breites Feld für „bottom-up“-Reform offen.

Zum anderen ist für dieses Klima ein Hang zur – vorauseilenden oder nachfolgenden – europäischen Nachahmung kennzeichnend (siehe Neave 1997). Die Unsicherheit, welche Lösungen angemessen sind, und die Popularität des europäischen Zusammenwirkens scheinen dazu einzuladen, auf dem Wege der Europäisierung voran laufen oder wenigstens „nicht den Bus zu verpassen“ wollen.

Viertens sind die Protagonisten der Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse politisch weitaus schlagkräftiger organisiert als die Skeptiker und Gegner. So werden Kritiken und Bedenken am Bologna-Prozess leicht marginalisiert.

Von den Zielen des Bologna-Prozesses und anderer Internationalisierungspolitikern scheinen – in Europa generell wie in Deutschland (zum Letzteren siehe Hahn 2004, 2005) – die politischen Entscheidungsträger und die Hochschulmanager eher überzeugt zu sein als die Mehrheit der Wissenschaftler, Repräsentanten der Wirtschaft und Studierenden. Ersteren gelingt es jedoch in enger Kooperation gut, eine Mehrheit der Zustimmung zu postulieren und andere Stimmen als verstreute Minderheitenkritik darzustellen. Für Deutschland ist daneben bemerkenswert, dass die Repräsentanten der Fachhochschulen die Senkung des Stellenwerts der inter-institutionellen Differenzierung des Hochschulwesens und die Erhebung der intra-institutionellen Differenzierung zum Leitprinzip weitgehend akzeptieren: Wahrscheinlich ist dafür ausschlaggebend, dass die Beteiligung am Angebot von Master-Studiengängen als Chance zur weiteren Verringerung der Statusdifferenzen zu den Universitäten hoch geschätzt wird.

Fünftens erweisen sich – wie in den vorangehenden Argumenten bereits angedeutet – der Bologna-Prozess und damit verbundene, vielfältige Internationalisierungspostulate als eine Arena für eine Fülle verschiedener Hochschulreformen. Eine wachsende Zahl von Reformkonzepten (Prüfungssysteme, Evaluation, Berufsorientierung des Studiums u.a.m.) werden zu integralen Bestandteilen des Bologna-Prozesses erklärt, wodurch dieser immer mehr zur Auflösung vorher empfundener „Reformstaus“ und zu einem wachsenden Enthusiasmus für vielfältige Reformen beiträgt (siehe dazu z.B. Schwarz-Hahn/Rehburg 2004; Benz/Kohler/Landfried 2004).

So ist dem Bologna-Prozess selbst dann ein gutes Zeugnis in der öffentlichen Diskussion sicher, wenn die gestuften Studiengänge nicht konsistent verwirklicht, nicht

zentrale Differenzierungsdimension und nicht so wirksam für weltweite Attraktivität und intra-europäische Mobilität würden, wie ursprünglich erwartet.

Literatur

- Alesi, B. u.a. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge im Bologna-Prozess in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Stand der Einführung. Bonn: BMBF 2005.
- Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe.
- Birnbaum, R. (1983): *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cerych, L. u.a. (1981): *Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Clark, B.R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley/Los Angeles, CA: University of California Press.
- Daniel, H.-D. (2001): *Wissenschaftsevaluation. Neuere Entwicklungen und heutiger Stand der Forschungs- und Hochschulevaluation in ausgewählten Ländern*. Bern: CEST.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003): *Förder-Ranking 2003*. Bonn: DFG.
- Eurydice (2003): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- Gellert, C. (1991): „Andersartig, aber gleichwertig“. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1, S. 1-25.
- Hahn, K. (2004): *Germany*. In: Huisman, J./Van der Wende, M. (Hrsg.): *On Cooperation and Competition*. Bonn: Lemmens, S. 51-79.
- Hahn, K. (2005): *German Universities in the Process of Globalisation, Europeanisation and Internationalisation*. In: Huisman, J./Vander Wende, M. (Hrsg.): *On Cooperation and Competition II*. Bonn: Lemmens, S. 19-38.
- Haug, G./Kirstein, J./Knudsen, I. (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Kopenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat.
- Haug, G./Tauch, C. (2001): *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: National Board of Education.
- Hornbostel, S. (1997): *Wissenschaftsindikatoren*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jahn, H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.) (1998): *Neue Stufen – alte Hürden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kehm, B.M. (1999): *Higher Education in Germany*: Bucarest/Wittenberg: CEPES/HOF.
- Meek, V.L. u.a. (Hrsg.) (1996): *The Mockers and Mocked. Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- Neave, G. (1989): *Foundation or Roof? The Quantitative, Structural and Institutional Dimensions in the Study of Higher Education*. In: *European Journal of Education* 24, 3, S. 211-222.
- Neave, G. (1997): *Nachäffen der Nachbarn oder überzeugt sein von der eigenen Weisheit?* In: *Das Hochschulwesen* 45, 3, S. 139-145.
- Neusel, A./Teichler, U. (1988): *Strukturentwicklung des Hochschulwesens*. In: Gorzka, G./Heipcke, K./Teichler, U. (Hrsg.): *Hochschule – Beruf – Gesellschaft*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 307-336.
- OECD (1998a): *Education at a Glance. OECD Education Indicators 1998*. Paris: OECD.
- OECD (1998b): *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- OECD (2004): *Education at a Glance. OECD Education Indicators 2004*. Paris: OECD.
- Olbertz, J.-H./Pasternack, P. (Hrsg.) (1999): *Profilbildung, Standards, Selbststeuerung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Reichert, S./Tauch, C. (2003): Trends 2003. Progress Toward the European Higher Education Area. Brussels: European University Association.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Teichler, U. (1990): Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Teichler, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy 4, 4, S. 11-20.
- Teichler, U. (1993): Zur Situation und zukünftigen Entwicklung der Fachhochschulen. In: Das Hochschulwesen 41, 6, S. 269-278.
- Teichler, U. (1998a): Auslandsstudium. Weltweit mobil. In: Deutsche Universitätszeitung 22/1998, S. 14-18.
- Teichler, U. (1998b): The Changing Roles of the University and Non-University Sectors of Higher Education in Europe. In: European Review 6, 4, S. 475-487.
- Teichler, U. (1999): Studieren bald 50 Prozent eines Geburtsjahrgangs? In: Das Hochschulwesen 47, 4, S. 116-119.
- Teichler, U. (Hrsg.) (2002): ERASMUS in the SOCRATES Programme. Bonn: Lemmens.
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Teichler, U. (2004): Changing Structures of the Higher Education System: The Increasing Complexity of Underlying Forces. Paris: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, vervielf. Manuskript.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Hamburg: Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP Magazin special 2/04).
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD (Hrsg.): Policies for Higher Education. Paris: OECD, S. 51-101.
- Van der Wende, M. (2001): Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. In: Higher Education Policy 14, 3, S. 249-259.
- Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Tübingen: Mohr.
- Wissenschaftsrat (1976): Empfehlungen zu Umfang und Struktur des tertiären Bereichs. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln: Wissenschaftsrat.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Teichler, Wissenschaftliches Zentrum für Beruf- und Hochschulforschung, Mönchebergstraße 17, 34119 Kassel.

Hans Merkena

Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland

1. Einleitung

Die Wettbewerbsfähigkeit eines Hochschulsystems lässt sich sowohl national als auch global bilanzieren. National wird gegenwärtig mit Rankings der verschiedensten Art die Wettbewerbssituation der einzelnen Hochschulen in erster Linie fächerspezifisch miteinander verglichen.¹ Es mangelt noch an nationalen Rankings mit dem Ziel, Spitzenhochschulen zu identifizieren. Jedoch gibt es neuerdings Bestrebungen, bei den Hochschulen eine Spitzengruppe gesondert zu etablieren, um auf diese Weise im internationalen Wettbewerb um Spitzenpositionen bei Hochschulen mithalten zu können.² Allerdings sind internationale Rankings, in die auch deutsche Hochschulen aufgenommen sind, bisher noch seltener. Wenn deutsche Hochschulen erwähnt werden, nehmen sie wiederum keine vorderen Plätze ein. Das kann man als einen ersten Indikator dafür ansehen, dass insgesamt die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen nicht als hoch angesehen werden kann. Weiterhin gibt es Rankings der OECD (2001; 2004), die Aussagen über die Position des deutschen Hochschulsystems im internationalen Vergleich erlauben.³ Dabei erweist sich, dass diese Aussagen nicht immer in die gleiche Richtung gehen: unterschiedliche Indikatoren führen zu unterschiedlichen Ergebnissen bei solchen Vergleichen (Dierkes/Merken 2002). Hier ist die Situation nicht so eindeutig wie bei den Rankings der Hochschulen.

Die einleitenden Bemerkungen weisen darauf hin, dass die Bestimmung der Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems mit der Wahl der Bezugsgruppe sowie der Ebene des Vergleichs schwankt. Deshalb empfiehlt sich als ein Ansatz, um die Wettbewerbsfähigkeit zu ermitteln, eine Analyse der Stärken und Schwächen des deutschen Hochschulsystems. Dazu sollen in einem ersten Schritt Indikatoren vorgestellt werden, die auch dahin diskutiert werden, wie weit mit ihrer Hilfe die Wettbewerbsfähigkeit festgestellt werden kann, indem geprüft wird, ob sie mehr oder weniger in die Richtung Wettbewerbsorientierung weisen bzw. Informationen über die Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems geben. Nach deren Schilderung wird anschließend versucht werden, die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems auf der Basis

- 1 Daraus wird ersichtlich, dass die Wettbewerbsorientierung vielen Hochschulen nicht mehr fremd ist. Man hat sich damit mehr oder weniger zu arrangieren begonnen.
- 2 Wie weit dieses Bemühen, das von der Bundesregierung ausgegangen ist, in den nächsten Jahren Erfolg haben wird, wird im Folgenden kein Gegenstand der Betrachtung sein.
- 3 Es ist bemerkenswert, dass die Studien der OECD in der Bundesrepublik zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen haben.

von Stärken und Schwächen zu würdigen und eine Aussage zur Wettbewerbsfähigkeit zu formulieren.

2. Indikatoren mit denen sich die Wettbewerbsfähigkeit eines Hochschulsystems bestimmen lässt

Die Wettbewerbsfähigkeit eines Hochschulsystems wird sich global, wie auch die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Hochschule, national am besten ermitteln lassen, wenn eindeutige Indikatoren für die Bestimmung der Leistungsfähigkeit vorliegen. Deshalb stellt sich zuerst allgemein die Frage, worin im globalen – aber auch im nationalen Wettbewerb – begünstigende Faktoren für eine bessere Leistungsfähigkeit der einzelnen Hochschule sowie des Gesamtsystems der Hochschulen gesehen werden können. Hier lassen sich verschiedene Merkmale nennen wie z.B. *Autonomie der einzelnen Hochschule*. Hochschulen können erst in Bezug auf Wettbewerbsfähigkeit miteinander verglichen werden, wenn sie über einen gewissen Grad an Autonomie bei der Bestimmung der Schwerpunkte in der Forschung und der Lehre verfügen.

Flexibilität innerhalb des Hochschulsystems und der einzelnen Hochschule. Auf der Systemebene ist damit die Frage verbunden, ob die Hochschulen jeweils das gesamte oder annähernd das gesamte Fächerspektrum repräsentieren sollen, oder ob es zu Spezialisierungen innerhalb des Systems kommt. Solange Hochschulen intern starr nach einem ähnlichen Schema aufgebaut sind, wird die Wettbewerbsfähigkeit zumindest erschwert. Auch intern wird es eine große Rolle spielen, wieweit Variation innerhalb der Institution gewährleistet ist und ob es Anreize gibt, sich variabel zu verhalten. Hier interessiert vor allem, ob es beispielsweise interdisziplinär orientierte Einheiten auf Zeit gibt.

Grad der Leistungsorientierung. Sobald in Hochschulen oder innerhalb eines Hochschulsystems Leistung keine Differenz erzeugen kann, wird wiederum die Wettbewerbsfähigkeit nicht erleichtert.

Damit sind nur drei besonders wichtige Merkmale benannt (vgl. Dierkes/Merkens 2002). Während die beiden ersten Merkmale in Deutschland in wesentlichen Ausprägungen in Gesetzen geregelt werden, bedarf das dritte Merkmal keiner gesetzlichen Vorschrift. Hier reicht es aus, dass es nicht verboten ist. Gegenwärtig lässt sich beobachten, dass es in Deutschland Bestrebungen gibt, bei allen drei Merkmalen Fortschritte in die Richtung zu erzielen, die auf Dauer zu mehr Wettbewerbsfähigkeit führen können: Hochschulen erhalten mehr Autonomie, indem sie beispielsweise die ihnen zugewiesenen finanziellen Mittel nach eigenen Kriterien verteilen können. Die Flexibilität wird erhöht, indem in Bundesländern Öffnungsklauseln in die Hochschulgesetzgebung aufgenommen worden sind, und die Leistungsorientierung nimmt sowohl innerhalb der einzelnen Hochschulen als auch innerhalb des Hochschulsystems zu. Diese Tendenzen sind auch vom Wissenschaftsrat (1990, S. 50ff.) in dem Komponentenmodell berücksichtigt worden, das in Bezug auf die bisher benannten Merkmale noch um die Komponente „Dienstleistung“ erweitert worden ist. Damit sind wesentliche Voraussetzungen

dafür erfüllt, dass die Wettbewerbsfähigkeit nicht nur dahingehend betrachtet werden kann, ob das Merkmal vorhanden ist oder nicht, sondern auch einer abgestuften Bilanzierung zugänglich gemacht werden kann. In dieser Stellungnahme des Wissenschaftsrates (ebd., S. 18ff.) werden auch die Merkmale Wettbewerb und Leistung als konstitutiv für die Gestaltung der Hochschulen benannt.

Klassisch gibt es einzelne Indikatoren, mit denen die Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulsystemen global verglichen werden kann. Diese kann man als Attraktionsmaße kennzeichnen. Dabei kann es sich um eine Attraktivität für Lehrende oder Studierende handeln. Bei den Professuren ist von Bedeutung, ob die Hochschulen international attraktiv sind, sich ausländische Spitzenwissenschaftler also um Positionen bewerben und diese auch erhalten können. Im Fall der Lehre kann ermittelt werden, wie viele ausländische Studierende Studienplätze nachfragen, woher diese Studierenden kommen und welche Fächer sie studieren. Ebenso kann man die Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems als Teil des Bildungssystems dadurch vergleichen, dass man den Anteil der Studierenden eines Altersjahrgangs als Maßstab wählt.⁴ Dieses Maß ist auf einer relativ abstrakten Ebene angeordnet. Es gewinnt aber heute an Bedeutung, weil sich damit der Stellenwert des Hochschulsystems innerhalb einer Gesellschaft erfassen lässt.

Weiterhin gibt es eine Reihe von Indikatoren, die in eine ähnliche Richtung weisen, deren theoretische Basis aber auf andere Weise bestimmt wird: Wenn moderne, postindustrielle Gesellschaften als Wissensgesellschaften gekennzeichnet werden (Stehr 2001, S. 117ff.), dann kommt den Institutionen, in denen Wissen generiert und tradiert wird, eine besondere Bedeutung zu, sobald es darum geht, die Wettbewerbsfähigkeit der jeweiligen Gesellschaft zu sichern (Berliner Manifest 1998). Vor diesem Hintergrund werden die öffentliche Förderung der Forschung aber auch die Bemühungen verständlich, einen immer größeren Teil der Bevölkerung eines Landes an tertiärer Bildung teilnehmen zu lassen. Sie sind Teil des globalen Wettbewerbs, in dem sich die postindustriellen Gesellschaften weltweit befinden. Das Wissenssystem selbst ist dabei wettbewerbsorientiert (Stehr 2003, S. 141). Im internationalen Wettbewerb der Wissensgesellschaften wiederholt sich in bestimmter Weise ein Vorgang aus der industriellen Gesellschaft: Das, was einst im globalen Wettbewerb dieser Gesellschaften mit der Benchmark „Made in Germany“ verknüpft worden war, wird nunmehr im Kontext von Wissen mit der Qualität der Bildungssysteme und unter anderem auch der Wettbewerbsposition von Hochschulsystemen verbunden (OECD 2001; 2004). In diesem Kontext sind weltweit auch neue Benchmarks für Hochschulen entstanden. Dabei ist von Interesse, dass deutschen Hochschulen dieser Status zumindest heute nicht mehr zugeschrieben wird, vielmehr wird auf amerikanische Spitzenuniversitäten verwiesen, wenn Benchmarks gesetzt werden, obwohl zu Beginn des 20. Jahrhunderts deutsche Hochschulen und ihre innere Organisation durchaus noch den Charakter von Benchmarks hatten. Damit ist ein Indikator ermittelt, der anzeigt, dass die internationale Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems und der deutschen Hochschulen nicht mehr so groß ist, wie das in früheren Jahren der Fall gewesen ist. Die deutsche Universität hat ihre Vorbildfunktion

4 Das ist offensichtlich ein Maß, welches die OECD (2001, 2004) präferiert.

für das Hochschulsystem anderer Länder eingebüßt, die sie für lange Zeit gehabt hatte, damals insbesondere in Konkurrenz zum englischen Hochschulsystem.

Wenn es unter dem Aspekt der Wissensgesellschaft um das Gewinnen von Indikatoren für die Bewertung der Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems geht, besteht eine besondere Schwierigkeit darin, dass Wissen in der Wissensgesellschaft nicht als statischer Korpus zur Verfügung steht, sondern selbst dynamischen Prozessen der Veränderung unterliegt, indem z.B. neues Wissen generiert wird. Außerdem besteht zwischen dem Wissenschaftssystem sowie dem Wirtschaftssystem ein komplexes Interdependenzgefüge (Stehr 2001, S. 66ff.). Innerhalb des Wissenschaftssystems müssen also generell Anreize zum Generieren neuen Wissens und zum Implementieren dieses Wissens in das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem geschaffen werden. Dieses wird in anderen Ländern, z.B. den USA, unter anderem dadurch verstärkt, dass für Personen ein Wechsel von einem System in ein anderes erleichtert wird, während in Deutschland die Grenzen zwischen den verschiedenen Systemen als hoch angesehen werden müssen und Wechsel von Personen aus dem Wirtschaftssystem in das Wissenschaftssystem eher die Ausnahme bilden, um nur ein Beispiel zu nennen. Allenfalls Teilübertritte in der Form der Beratung aus der Hochschule im Wirtschaftssystem oder von Honorarprofessuren bzw. Lehrbeauftragten aus der Wirtschaft in Hochschulen sind üblich. Insoweit besteht ein Problem des Wissenstransfers. Die Folge ist, dass das Hochschulsystem vor allem im Bereich der Grundlagenforschung verharrt und der Anwendungsforschung, mit Ausnahme der Technischen Hochschulen, ein geringeres Gewicht beigemessen wird. Gerade die Anwendungsforschung erleichtert aber Wettbewerbsorientierung.

Der Anreiz zum Austausch zwischen Wissenschaftssystem und Wirtschafts- bzw. Gesellschaftssystem ist also nicht sehr stark ausgeprägt. Deshalb bedarf es einer weiteren Prüfung, wie der neuen Herausforderung Wettbewerbsfähigkeit intern, innerhalb des Hochschulsystems, zu begegnen versucht wird. Dabei ist eine zentrale These, dass eine interne Wettbewerbsorientierung die Wettbewerbsfähigkeit des Systems steigern kann.

Auf einer ersten Ebene kann man dabei unter dem Aspekt des Wettbewerbs eine Angebots- von einer Nachfrageorientierung unterscheiden. Im deutschen Hochschulsystem finden sich Ansätze für beide Orientierungen. Während in der Forschung auf der Seite der Hochschulen starke Elemente einer Nachfrageorientierung gegeben sind, Wissenschaftler konkurrieren um die prinzipiell zu knappen Mittel der öffentlichen und privaten Auftraggeber sowie der Stiftungen, zeichnet sich in der Lehre auf der Seite der Hochschulen eine starke Tendenz zur Angebotsorientierung ab, eine bestimmte Zahl von Studienplätzen wird pro Fach, inzwischen weitgehend abgekoppelt von der entsprechenden Nachfrage, angeboten. Dadurch kommt es teils zu Überangeboten von Studienplätzen, teils zu deutlichen Nachfrageüberhängen bei den Studierenden (Dierkes/Merkens 2002). Studierende konkurrieren in vielen Fächern um die zu knappen Studienplätze. In anderen Fächern nehmen sie das Angebot an Studienplätzen nicht an, weil es sich um Fachgebiete handelt, für die nur ein geringes Interesse der Studierenden besteht. Bei den Studienplätzen zeichnet sich demnach eine Angebotsorientierung ab, die wenig Anreize für Wettbewerb bietet. Diese Situation verändert sich gegenwärtig ein wenig dadurch, dass den Hochschulen mehr Rechte und Möglichkeiten bei der Auswahl

der Studierenden eingeräumt zu werden beginnen. Vor allem in den Fächern mit einem Nachfrageüberhang auf der Seite der Studienbewerber kann so dennoch ein Element des Wettbewerbs an Bedeutung gewinnen.

Diese erste Bilanzierung lässt bereits erkennen, dass es schwer fallen wird, innerhalb des Hochschulsystems eine eindeutige Positionierung in Bezug auf die Wettbewerbsorientierung festzustellen. Dabei ist eine These, die weiter zugrunde gelegt werden wird, dass die Wettbewerbsfähigkeit nicht unabhängig von der Wettbewerbsorientierung betrachtet werden kann. Systeme, die sich selbst nicht wettbewerbsorientiert verhalten und deren Subsysteme nicht im Wettbewerb zueinander stehen, werden Probleme dabei haben, Wettbewerbsfähigkeit zu demonstrieren. Die Wettbewerbsorientierung selbst ist wiederum ein Teil der Steuerung des Systems, weil es sich um eine der Zielgrößen handelt, an denen sich das entsprechende System orientiert.

Wieweit ein System wettbewerbsfähig ist, lässt sich auch ermitteln, indem nach den Steuerungsmechanismen gefragt wird. Prinzipiell kann man bei der Steuerung von Systemen zwischen einer Input-, einer Output- und einer Prozesssteuerung unterscheiden. Dementsprechend lassen sich die Indikatoren, mit denen man versuchen kann die Wettbewerbsfähigkeit zu erfassen, nach Input-, Output-, Attraktions- und Prozessindikatoren differenzieren. Es ist günstig, bei den Indikatoren zusätzlich Attraktionsindikatoren gesondert auszuweisen, weil diese Indikatorenmenge auch mit Größen zusammenhängt, die den drei anderen Mengen nicht direkt zugeordnet werden können, wie sich im Folgenden noch zeigen wird. Bei der entsprechenden Bilanzierung der einzelnen Indikatoren wird zu prüfen sein, wieweit sie die Wettbewerbsorientierung unterstützen und damit auch zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit beitragen, oder ob sie eher andere Ziele befördern.

3. Inputmaße

Im deutschen Bildungssystem hat generell die Inputsteuerung vorgeherrscht. Für Inputs lassen sich Maße bestimmen. Über Inputs ist traditionell vor allem die Ausstattung des Hochschulsystems gesteuert worden (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 1970, S. 66ff., S. 88ff.; Wissenschaftsrat 1990, S. 51ff.). In diesem Kontext hat auch die Korrektur des Altersaufbaus des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen immer wieder eine Rolle gespielt (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 1977c, S. 160ff.). D.h. Empfehlungen und Stellungnahmen des Wissenschaftsrates haben neben einer empirischen Basis häufig auch eine Begründung der Empfehlungen durch eine Bilanz des Ist-Zustandes zum Gegenstand gehabt. So hat der Wissenschaftsrat (1977a) auf der Basis empirischer Werte Personalrichtwerte für Fächergruppen und einzelne Fächer ermittelt, die dann wiederum als Maß für die Aufnahmekapazität für Studierende bei den Hochschulen dienen. In einer weiteren Stellungnahme aus dem gleichen Jahr hat der Wissenschaftsrat (1977b, S. 42f.) allerdings für Professoren die Möglichkeit eingefordert, nach anderen Kriterien Schwerpunkte in der Forschung oder der Lehre setzen zu können und das mit dem Argument begründet, es gebe Qualitätsunterschiede zwischen den Professoren. Hier kann

man dann erste Ansätze für eine Wettbewerbsorientierung sehen, wenn die Freistellung von der Lehre auf Zeit für Professoren gefordert worden ist, die sich in der Forschung besonders engagieren und dort auch entsprechende Leistungen erbringen. Das kann in dem Sinne interpretiert werden, dass beim Input Forschungskapazität noch am ehesten im Wettbewerb eine Rolle gespielt hat.

Dennoch ist trotz einiger Ansätze die Steuerung durch Inputs zumindest in den Jahren bis 1980 weitgehend unter Verzicht auf Wettbewerbsorientierung erfolgt. Das gilt insbesondere dann, wenn bestimmte Mindestausstattungen festgelegt werden, die auch im Sinne von Maßen verwendet worden sind (Wissenschaftsrat 1967). Auch der Wissenschaftsrat hat für die Ausstattung von Professuren Richtlinien erarbeitet. Dabei sind u.a. auch Personalschlüssel für die Ausstattung von Professuren in den verschiedenen Fachrichtungen (Geistes- bis Naturwissenschaften) eingeführt worden, die dann von den Hochschulen wiederum als Richtlinie bei den eigenen Planungen verwendet worden sind (vgl. z.B. TU-Berlin 1998, S. 3; HIS 2001). Ausstattungsrichtlinien dieses Typs haben eine verhältnismäßig geringe Flexibilität des Systems zur Folge. Diese wurde in der Vergangenheit noch weiter verringert, weil die Verbeamtung großer Teile des in der Lehre und Forschung hauptamtlich arbeitenden Personals eine leistungsorientierte Bilanzierung bis hin zur Bestimmung des Gehaltes verhindert hat. Das System konnte sich infolgedessen bisher nur in langen Zyklen an Veränderungen der Umwelt im engeren Sinne und der globalen Umwelt anpassen.

Es lassen sich Grundaussstattungen, die vor allem für die Lehre formuliert worden sind, und anreizorientierte Inputs unterscheiden. Letztere finden sich beispielsweise in der Forschung, wenn davon ausgegangen wird, dass nur Teile der erwarteten Forschungsleistungen auf der Basis der jeweiligen Grundaussstattungen erbracht werden können und für andere Teile um Drittmittel konkurriert werden muss bzw. in dem Komponentenmodell eine Zusatzausstattung für Forschung gefordert wird (Wissenschaftsrat 1990, S. 51). Der Hinweis auf die erforderliche Mindestausstattung bei der Konkurrenz um Drittmittel gehört heute zum Standardrepertoire von Stellungnahmen zur Situation an Hochschulen, wenn sie von den Hochschulen oder deren Interessenvertretern abgegeben werden. Hier wird deutlich, dass es zumindest im Bereich der Forschung um die Grundaussstattung als Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Hochschule in Konkurrenz zu anderen Hochschulen gehen wird. Es ist allerdings von Interesse, dass in neueren Evaluationen des Faches Erziehungswissenschaft oder der Lehrerbildung in verschiedenen Bundesländern diesem Aspekt keine oder nur eine geringe Bedeutung gegeben wird. Es fehlen oft entsprechende Hinweise auch im Kontext der Forschungsbilanzen oder -empfehlungen (Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen 2002; Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2004). Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass häufig nur die Lehre evaluiert worden ist (Böllert 2004; Reuke 2004).

Traditionell ist das deutsche Hochschulsystem vor allem über Grundaussstattungen zu steuern versucht worden, wenn Ausstattungen von Professuren festgelegt worden sind. Dabei wird dann auch auf empirisch belegte Differenzen zwischen Fächern hin-

gewiesen. Dabei zeigte sich eine Variationsweite von 1:1,16 bis 1:3,51 zwischen Sprach- und Kulturwissenschaften auf der einen sowie Medizin auf der anderen Seite (Wissenschaftsrat 1988, S. 209). Ausstattungsunterschiede werden teils mit spezifischen Aufgaben begründet, die einzelne Fächer wahrnehmen müssen, die Krankenversorgung in der Medizin z.B. teils, mit einem erhöhten Bedarf in der Forschung (z.B. Naturwissenschaften) und teils damit, dass der wissenschaftliche Nachwuchs gesichert werden müsse (z.B. Geisteswissenschaften). Inputsteuerung setzt in erster Linie auf Leistungserwartungen und weniger auf die Belohnung erbrachter Leistungen. Leitidee ist dabei in der Vergangenheit gewesen, dass zumindest die Grundausrüstung geregelt sein müsse, damit überhaupt die erwünschten Leistungen in der Forschung erbracht werden können.

Allgemein ist festzustellen, dass in der Vergangenheit bei deutschen Hochschulen die Inputsteuerung vorgeherrscht hat. Steuerung über Inputs ist aber in der Regel weniger wettbewerbsorientiert als die nun folgenden Maße zur Steuerung der Hochschulen.

4. Outputmaße

Innerhalb des Schulsystems haben TIMSS, PISA und IGLU erst eine Tendenzwende in Richtung Outputorientierung gebracht. Viele der bereits eingangs benannten nationalen Rankings einzelner Fächer an Hochschulen werden im Wesentlichen unter Heranziehung von Outputmaßen erstellt. Das Ansehen eines Faches an einer bestimmten Hochschule bei Personalchefs der Industrie, die Leistungen der Studierenden in Vergleichen (vgl. z.B. Krüger/Rauschenbach 2004) etc. sind Varianten solcher Outputmaße. Krüger (2004) hat auf die begrenzte Aussagekraft solcher Rankings im Fach Erziehungswissenschaft verwiesen. Allgemein kann man sich auf der Basis von Outputmaßen Informationen über den Erfolg eines Hochschulsystems verschaffen. Dabei stehen verschiedene Indikatoren zur Verfügung:

In der deutschen Diskussion haben in den letzten Jahren zwei Indikatoren im Mittelpunkt gestanden, mit denen sich in der Meinung von Kritikern geringe Leistungen im internationalen Wettbewerb kennzeichnen ließen: Drop-Out-Quote und lange Studienzeiten. Letzteres ist in der Tat ein Merkmal, bei dem das deutsche Hochschulsystem im internationalen Wettbewerb schlecht abschneidet (vgl. OECD 2001, S. 169). Bei den Drop-Out-Quoten zeigen sich ebenfalls in vielen Fächern hohe Prozentsätze von Studienabbrechern. Im Sinne der Optimierung bei der Allokation von Mitteln im Bildungssystem weisen beide Indikatoren auf eine schlechte Positionierung des deutschen Hochschulsystems im internationalen Wettbewerb hin.

Ein weiterer Indikator kann in der Vermittlungswahrscheinlichkeit von Absolventen der verschiedenen Studiengänge gesehen werden. Hier gilt, dass die Vermittlungsquote in vielen Fällen besser als angenommen ist (vgl. Rauschenbach/Züchner 2000, 2004), dass es aber auch hier im internationalen Vergleich durchaus noch Steigerungsmöglichkeiten gibt.

Ein dritter Indikator bezieht sich auf die Forschungsleistungen. In nationalen Rankings spielt dieser Indikator inzwischen eine große Rolle. Die Höhe der eingeworbenen

Drittmittel und Anzahl sowie in vielen Fällen auch die Qualität der Publikationen sind hier wichtige Indikatoren (vgl. Kraul/Schulzeck/Weishaupt 2004) für die Erziehungswissenschaft). Im internationalen Vergleich könnte man aber beispielsweise in den Disziplinen, in denen es entsprechende Preise gibt, die Anzahl der erhaltenen Nobelpreise heranziehen. Bei diesem Indikator schneiden deutsche Hochschulen wiederum relativ schlecht ab, was in entsprechenden Rankings immer wieder sichtbar wird. D.h. auf der international sichtbaren Ebene wird mit Deutschland nicht unbedingt eine Spitzenposition bei Hochschulrankings verbunden. Eine der Ursachen dafür kann in der geringen Sichtbarkeit bei Nobelpreisen liegen.

Outputindikatoren für Dienstleistungen liegen leider nicht vor, obwohl in der Medizin die Krankenversorgung und im quartären Bereich die Beteiligung der Hochschulen, um nur zwei Beispiele zu benennen, als Indikatoren herangezogen werden könnten. Generell werden bisher zu wenige Veranstaltungen im quartären Bereich in der Verantwortung der Hochschulen angeboten, lässt sich hier allerdings anmerken. Die Hochschulen haben dieses Marktsegment im Bildungssystem bisher nicht beachtet.

Bei den Outputindikatoren zeigen sich Ansätze für eine Wettbewerbsorientierung. Dabei spielen in Hochschulrankings auch Studierende eine Rolle, wenn die Betreuungsdichte, Kontakthäufigkeit zu Hochschullehrern, Ausstattung mit EDV und Qualität sowie Öffnungszeiten der Bibliotheken als Merkmale herangezogen werden. Generell nimmt hier die Wettbewerbsorientierung auch forciert durch die Evaluationen zu, die mehr und mehr zur gängigen Praxis gerechnet werden können (vgl. Merkens 2004a; Tenorth 2004). Eine der spannenden Fragen für die nächsten Jahre wird sein, wie sich die Hochschullandschaft als Folge der Evaluationen verändern wird (vgl. Merkens 2004b). Das hängt auch damit zusammen, dass die Evaluationen jeweils nicht nur auf der Basis fachspezifischer Kriterien, sondern mit einer Mischung aus diesen und externen Definitionen erfolgen (Hornbostel 2004). Darüber wird dann auch die Konkurrenz- und Wettbewerbssituation sowohl innerhalb der einzelnen Hochschulen als auch zwischen diesen beeinflusst.

5. Attraktionsmaße

Mit Attraktionsmaßen lässt sich beschreiben, wie attraktiv ein Hochschulsystem für Studierende ist, die nicht aus dem Lande stammen, in dem das entsprechende Hochschulsystem liegt. Übersichten der OECD (2004, S. 320ff.) lassen erkennen, dass die Attraktivität des deutschen Hochschulsystems im Vergleich zu anderen Ländern nicht mehr so groß ist, wie sie offensichtlich noch am Beginn des vorigen Jahrhunderts gewesen ist. Obwohl Deutschland noch immer zu den Ländern zählt, die einen hohen Prozentsatz ausländischer Studierender anziehen (OECD 2004, S. 319), hat sich die Zusammensetzung der ausländischen Studierenden entscheidend verändert. Am Beginn des 20. Jahrhunderts war Deutsch in vielen Fächern die lingua franca, eine Funktion, die heute das Englische übernommen hat. So ist von Interesse, dass inzwischen Deutschland nicht nur viele Studierende von außen attrahiert, sondern auch beim Ex-

port von Studierenden einen vorderen Rangplatz einnimmt. Während nun deutsche Studierende vor allem die USA bevorzugen, gibt es in die Gegenrichtung keine entsprechende Strömung (ebd. S. 319ff.). Deshalb ist neben der Frage nach der Zahl der ausländischen Studierenden auch zu überprüfen, für welche Gruppen von Studierenden ein Hochschulsystem attraktiv ist. Bei dieser Fragestellung lässt sich unschwer feststellen, dass der Standort Deutschland für Studierende aus den USA weniger attraktiv ist als der Standort USA für Studierende aus Deutschland. Ebenso lässt sich konstatieren, dass Deutschland auch im Vergleich zu Australien über eine deutlich schlechtere Wettbewerbsposition verfügt (Dierkes/Merzens 2002). Für Australien stellt die Bildung an Hochschulen sowohl einen beachtlichen Exportfaktor als auch ein Instrument zum Auf- und Ausbau von Wirtschaftsbeziehungen dar (ebd., S.25ff.). Ähnliche Tendenzen lassen sich in Deutschland bisher nicht beobachten. Hier setzt sich ein Großteil der ausländischen Studierenden aus Bildungsinländern zusammen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Eine gezielte Öffnung der Hochschulen in Richtung Ost- und Zentraleuropa lässt sich mit Ausnahme der Universität Viadrina in Frankfurt/Oder nicht erkennen. Es wird weder versucht, die vorhandene Attraktion strategisch zu nutzen, noch wird gar die vorhandene Attraktion durch entsprechende Programme erweitert. Gerade beim Thema Attraktivität zeigt sich eine geringe Wettbewerbsorientierung zwischen den Hochschulen, bei denen in Rankings zwar zuweilen der Anteil der ausländischen Studierenden erfasst wird, bei denen dieser Indikator aber auch keine größere Rolle spielt.⁵ Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass der Wert der Bildung als Exportfaktor bisher nicht gesehen wird. Auch wenn keine Studiengebühren erhoben werden, die direkt messbar im Betrag sind, muss doch berücksichtigt werden, dass ausländische Studierende, soweit sie keine Bildungsinländer sind und keine Stipendien erhalten, die Zahlungsbilanz positiv beeinflussen, wenn sie zum Bestreiten des Lebensunterhaltes und der Nebenkosten im Studium Gelder aus ihren Heimatländern erhalten. Auch an dieser Stelle wird der Nachteil sichtbar, der aus der hohen Grenze zwischen Wissenschaftssystem und Wirtschaftssystem resultiert. Es gibt allerdings eine beachtliche Ausnahme von der mangelnden Berücksichtigung der Attraktion des Hochschulsystems: Die Anzahl der Humboldt- und DAAD-Stipendiaten wird wahrgenommen und als Instrument zur eigenen Positionierung im Vergleich zu anderen Hochschulen eingesetzt.

6. Prozessmaße

Prozessmaße lassen sich vor allem über eine formative Evaluation des Hochschulsystems gewinnen. Hier steht Deutschland erst am Beginn einer Entwicklung. Es zeigt sich aber am Beispiel anderer Länder, dass gerade über Evaluationen Veränderungen im System bewirkt werden, die weit über den Gegenstand und den ursprünglichen Zweck der Evaluation hinaus reichen. Indem evaluiert wird, werden auch bestimmte Indikatoren

5 Das ist schon insofern von Interesse, weil in internationalen Rankings die Attraktivität sehr wohl bilanziert wird.

für relevant erklärt. Das beginnt bei der Orientierung am Aufkommen von Drittmitteln, reicht über die Anzahl der Publikationen bis hin zur Einführung von internen Gewichtungsfaktoren innerhalb dieser beiden Indikatoren. Wenn beispielsweise die Anzahl der Artikel in peer-reviewten internationalen Zeitschriften als eine Untermenge bei den Publikationen eingeführt wird, wird das eine Veränderung in den Publikationsgewohnheiten nach sich ziehen. Ebenso kann eine Unterscheidung zwischen begutachteten und nicht begutachteten Projekten bei den Drittmitteln zu einer Neuorientierung beim Bemühen um Drittmitteln führen. Das Nichtvorhandensein von Indikatoren für die Lehre kann wiederum dazu führen, dass der Lehre kaum noch Aufmerksamkeit geschenkt wird etc. Vielleicht ist das Problem der Prozessindikatoren bisher bei der Frage der Wettbewerbsfähigkeit noch zu wenig berücksichtigt worden. Formative Evaluation und Controlling sind sowohl innerhalb der einzelnen Hochschulen als auch innerhalb des Hochschulsystems erst im Aufbau begriffen. So lässt sich gegenwärtig beobachten, dass sowohl in den Hochschulen als auch zwischen den Hochschulen die Verteilung der finanziellen Mittel zunehmend auf der Basis definierter Leistungsindikatoren erfolgt. Damit werden Wettbewerb und Konkurrenz als wesentliche Kriterien der Steuerung innerhalb des Hochschulsystems eingeführt.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Prozessindikatoren für die Ausprägung der Wettbewerbsfähigkeit eines Hochschulsystems von großer Bedeutung sind, weil über sie die innere Verfasstheit des Systems bestimmt wird. Diese innere Verfasstheit wird auch über ideologische Annahmen beeinflusst, von denen zwei hier genannt werden sollen, die für Deutschland lange Zeit typisch gewesen sind und auch heute noch eine große Rolle spielen. Die Erste ist, dass alle Universitäten, wenn ein Fach an ihnen studiert werden kann, etwa die gleiche Qualität des Studiums gewährleisten. Der Numerus clausus, der auch heute noch in einigen Fächern nach dem Modell der nationalen Verteilung von knappen Studienplätzen unter einer zu großen Anzahl von Nachfragern praktiziert wird, setzt eine solche Modellannahme voraus. Hier ist vor allem die symbolische Vermittlung der Botschaft von Bedeutung, dass der Studienort nicht wichtig sei, wenn es um den Erfolg eines Studiums geht. In eine ähnliche Richtung weisen die Versuche, Studien- und Prüfungsordnungen über eine Rahmenordnung zu vereinheitlichen. Die Lehre wird universitätsübergreifend zu normieren versucht. In Übereinstimmung mit solchen Rahmenbedingungen, haben Weishaupt, Merken, Zedler (2000, S. 150) ermittelt, dass es im Fach Erziehungswissenschaft, bei dem Versuch eine Profilbildung mittels Clusteranalyse vorzunehmen, keine Unterscheidung zwischen diesen Clustern in Bezug auf die angebotenen Hauptfach- und Lehramtstudiengänge bei den zugeordneten Hochschulstandorten gegeben hat. Damit hängt eng zusammen, dass die Hochschulen in der Lehre nicht nachfrageorientiert gesteuert werden oder sich selbst steuern. Das Ergebnis lässt zwei Deutungen zu: Die Lehre hat sich von der Forschung abgekoppelt ist die Erste, die Zweite ist, dass es weder in der Forschung noch in der Lehre sichtbare Profile der Hochschulen gibt, die erst Unterscheidungen ermöglichen.

Die zweite Annahme hängt eng mit der zuerst genannten Deutung zusammen: Es ist die Forderung der Einheit von Forschung und Lehre. Diese war vielleicht typisch für die

Situation in den Geisteswissenschaften während des 19. Jahrhunderts, wenn von Professoren und Studierenden gemeinsam um Verstehen und Erkenntnis gerungen wurde (Mittelstrass 1998). Sie lässt sich aber als generelles Merkmal universitärer Lehre heute nicht mehr erhalten. Vielmehr zeichnet sich eine gewisse Tendenz zur Verselbstständigung von Forschung und Lehre ab. Damit ist dann eine andere Bewertung der Lehr- und Forschungsprozesse in den Universitäten gefordert. Beide können getrennt evaluiert werden, was auch in der Praxis geschieht (vgl. Böllert 2004; Böllert/Tippelt 2004). Bezogen auf Wettbewerbsorientierung stellt aber die Annahme der Einheit noch immer ein symbolisch bedeutsames Hindernis dar, weil die Bilanzierung der Leistungen der Universität getrennt nach Forschung und Lehre, wie sie hier ansatzweise vorgenommen worden ist, nicht mehr beibehalten werden kann. Unter Verweis darauf, dass der jeweils andere Aspekt nicht hinreichend gewürdigt worden sei, wird Wettbewerb als dem System nicht angemessen qualifiziert. Geht man davon aus, dass die Einheit der Forschung und Lehre nicht mehr die Bedeutung hat, die ihr in der Forderung verliehen wird, dann folgt daraus, dass die formative Evaluation getrennt verlaufen kann und es innerhalb der Universität auch unterschiedliche Anreizsysteme geben muss, die Leistungen in den jeweiligen Bereichen befördern bzw. wahrscheinlicher machen sollen. Mit der Umstrukturierung in Bachelor- und Masterstudiengänge wird das zukünftig im Bereich der Lehre erleichtert werden. Für das Controlling der Forschungsleistungen sind bereits jetzt entsprechende Indikatorensysteme entwickelt worden.

7. Stärken und Schwächenanalyse des Hochschulsystems

Die Vorstellung der verschiedenen Arten von Indikatoren hat gezeigt, dass sich Wettbewerbsorientierung innerhalb des deutschen Hochschulsystems zwar in Ansätzen bereits etabliert hat, dass sie aber noch nicht durchgängig als bestimmendes Merkmal angesehen werden kann. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden versucht werden, einige Stärken und Schwächen des deutschen Hochschulsystems zu charakterisieren, um abschließend zu einem Urteil über dessen Wettbewerbsfähigkeit gelangen zu können.

7.1 Stärken

In Studiengängen für Graduierte zeigt sich eine der traditionellen Stärken des deutschen Hochschulsystems, weil es hier offensichtlich gelingt, Lehre und Forschung zu integrieren. In der Ausbildung und Förderung der Graduierten nimmt Deutschland auch international einen Spitzenplatz ein. Die Einrichtung von Promotionsstudiengängen und Graduiertenkollegs ist geeignet, diese Stärke weiter auszubauen. Mit dieser Stärke ist eine weitere eng verbunden, die auch wesentlich zur Ausbildungsqualität in diesem Bereich beiträgt: Außeruniversitäre Forschungsinstitute und Hochschulen sind sehr gut untereinander vernetzt. Sowohl das Instrument der S-Professuren als auch das Erfordernis, dass die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der außeruniversi-

tären Forschungsinstitute ihre Qualifikationsarbeiten bei den Hochschulen einreichen müssen, führen zu einer für beide Seiten erfolgreichen Kooperation. Diese Kooperation kann man als eine Win-Win-Situation für beide beteiligten Partner ansehen.

Ein nicht zu unterschätzendes Wettbewerbspotenzial, das häufig übersehen wird, bietet der Föderalismus. Die sich durch die Urteile des Bundesverfassungsgerichtes abzeichnende Stärkung der Bundesländer kann zusätzliche Impulse geben: Die Konkurrenz der Länder um Standorte stellt ein wichtiges Element dar, um auf Dauer den Wettbewerb zu fördern. In diesem Kontext ist auch die neu entflammte Diskussion über Eliteuniversitäten zu sehen. Ob letzten Endes der Versuch, Cluster an einzelnen Hochschulen zu bilden oder das Setzen auf die Hochschule als Ganze mehr Erfolg bieten wird, kann jetzt noch nicht prognostiziert werden, aber die Tatsache, dass beide Wege eröffnet werden sollen, wird den Wettbewerb zwischen den Hochschulen um die besten Köpfe aber auch die besten Studiengänge befördern. In diesem Kontext ist auch das Schwerpunktprogramm Bildungsforschung der DFG zu nennen, das in eine ähnliche Richtung weist. Es hat sich schon in den ersten drei Jahren gezeigt, dass die Hochschulen bereit sind, im Rahmen eines solchen Programms gezielt Mittel einzusetzen. Gleichzeitig hat sich aber auch erwiesen, dass die Hürden in einem Programm, das zur Bewertung auch internationale Gutachter mit einsetzt, als sehr hoch angesehen werden müssen. Dennoch bleibt zu beachten, dass auch im Falle des Scheiterns im Programm eine beachtliche Anzahl von Einzelanträgen entstanden ist, die dann im Normalprogramm der DFG gefördert werden.

Mit dieser Einschätzung geht die Tatsache einher, dass es innerhalb des deutschen Systems keine festgeschriebenen Hierarchien gibt, wie das beispielsweise in Frankreich der Fall ist. Solche Hierarchien bringen die Gefahr mit sich, dass Rangplätze auf lange Sicht erhalten bleiben. Das offene deutsche System bietet Hochschulen, die sich in der Vergangenheit weder in einzelnen Fächern noch als gesamte Hochschule in der vordersten Reihe positionieren konnten, eine Chance im Wettbewerb. Das eröffnet insbesondere Nischenanbietern ein breites Spektrum von Chancen für eigene Entwicklungen. Das ist in der Vergangenheit zu wenig genutzt worden, zeichnet sich bereits jetzt aber als eine Entwicklung ab, die in den nächsten Jahren in der Tendenz noch zunehmen wird.

Für die internationale Einbindung des deutschen Systems bietet die EU sehr gute Voraussetzungen. Wenn Internationalität in der Zukunft ein wichtiger Wettbewerbsfaktor ist, dann können die Vorteile des europäischen Raumes mit seiner Vielfalt an Sprachen, Kulturen aber auch an wissenschaftlichen Traditionen wichtige Eckpunkte sein. In Europa werden die Universitäten alleine schon als Folge der Austauschprogramme für Studierende gezwungen sein, sich noch stärker international zu positionieren. Hier hat bereits eine interessante Entwicklung begonnen, die auch auf Dauer dazu führen kann, dass der Wettbewerb mit den Universitäten aus den USA erfolgreich gestaltet werden kann. Wenn Internationalität nicht nur daran bemessen wird, wie die Relation zu den USA ist, dann gibt es hier besonders gute Chancen für deutsche Hochschulen in Kooperation und Konkurrenz mit anderen europäischen Hochschulen.

7.2 Schwächen

Über die Schwächen des deutschen Hochschulsystems ist in den letzten Jahren viel diskutiert worden. Die Studien der OECD (2001, 2004) belegen, dass es über bereits benannte Schwächen hinaus vor allem ein geringer Anteil eines Altersjahrgangs ist, der studiert, wenn man internationale Vergleichszahlen berücksichtigt. Es scheint auch so zu sein, dass die Stipendienpolitik sich nicht bewährt hat. Eine Auswahl nur nach sozialen Kriterien, wie das beim Bafög der Fall ist, ist international nicht üblich. Die anderen Stiftungen, die nach Leistung fördern, sind wiederum am Fördervolumen zu gering beteiligt, als dass hier nachhaltige Effekte erzielt werden könnten.

Zu den Schwächen zählt auch, dass es für deutsche Studierende attraktiver ist, in den USA zu studieren und dort die hohen Studiengebühren zu entrichten, als in Deutschland ohne Studiengebühr ein Studium zu absolvieren, sowie dass die Studierenden aus den USA nur selten den Studienort Deutschland wählen. Ein weiteres Problem resultiert aus der zunehmenden Verrechtlichung, die auch eine zunehmende Bürokratisierung aller Vorgänge im Bereich der Prüfungen und des Zugangs zu den Hochschulen mit sich gebracht hat (Merkens 2000, S. 6f.). Weiterhin lässt sich konstatieren, dass die Universitäten unterfinanziert sind und ihre finanziellen Ressourcen nicht optimal einsetzen.

Neben diesen Schwächen, die häufig genannt werden, gibt es weitere, wie die vorangehende Vorstellung der Indikatoren gezeigt hat. Zuerst ist hier der Mangel an sichtbaren Kompetenzclustern in einzelnen Hochschulen zu zählen. Es gibt herausragende Hochschullehrer, die aber zu oft auf sich alleine gestellt sind. Hier zeichnen sich gegenwärtig Versuche des Gegensteuerns ab, wenn z.B. die FU anstrebt, Cluster zu bilden, aber diese Bestrebungen sind noch zu vereinzelt. In vielen Fächern mangelt es auch noch an der Internationalität, das gilt beispielsweise für die Erziehungswissenschaft, die sich aber ebenfalls inzwischen für Kooperationen öffnet. Im internationalen Vergleich ist vor allem im Hochschulmanagement ein Defizit zu beklagen. Zwar ist das Rektorat in vielen Bundesländern inzwischen durch ein Präsidium ersetzt worden, und prinzipiell können die Hochschulleitungen von außen zugewählt werden. Bei den Entscheidungen für oder gegen Personen wird dann aber in der Regel wenig nach Managementqualifikationen gefragt. Das wiederholt sich noch verstärkt auf der Ebene der Fakultäten und Fachbereiche, wo Außenlösungen weder theoretisch noch praktisch möglich sind. Gerade beim Management der Hochschulen wird nochmals eklatant sichtbar, wie sehr das Wissenschaftssystem vom Wirtschaftssystem abgegrenzt ist, dessen Erfahrungen mit Management nicht genutzt werden.

Schwächen, die selten benannt werden, aber höchst eklatant sind, zeigen sich darin, dass es bisher keine Anreizsysteme in der Lehre gibt. Meriten bzw. Erfolge werden vor allem über die Forschung erreicht. Ebenso muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Weiterbildung als Aufgabe bisher kaum wahrgenommen wird. Außerdem ist hier die mangelnde innere Reformfähigkeit des Hochschulsystems zu nennen, das ideologisch noch immer an den für die Universitäten des 19. Jahrhunderts formulierten Konzepten festgehalten hat, obwohl inzwischen die Anteile eines Altersjahrgangs, die studieren, sich verzehnfacht haben (Merkens 2000, S. 7). Allerdings ist der Konflikt zwi-

schen allgemeiner und beruflicher Bildung sowie zwischen Wahrheit und Nützlichkeit bereits in der klassischen Diskussion über die Universität angelegt, er hat sich inzwischen nur noch verschärft (Mittelstrass 1998, S. 6).

8. Versuch einer Bilanzierung

Es ist deutlich geworden, dass das deutsche Hochschulsystem im internationalen Vergleich noch über viele Schwachpunkte verfügt und vor allem innerhalb des Systems an vielen Stellen die Notwendigkeit bzw. der Nutzen des Wettbewerbs noch nicht gesehen wird. Das führt zu dem Ergebnis, dass sich weder das Hochschulsystem noch einzelne Hochschulen bisher schon dem internationalen Wettbewerb mit Spitzenuniversitäten oder Spitzendepartements mit der Aussicht stellen können, einen Spitzenplatz zu erreichen. Wenn mit Wettbewerbsfähigkeit die Aussicht auf sichtbare Spitzenpositionen gemeint ist, dann kann die Antwort nur negativ ausfallen. Das belegen auch internationale Rankings. Dieses Urteil ist aber noch nicht hinreichend, weil es nicht berücksichtigt, dass es heute viele Anstrengungen gibt, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern. Der Wissenschaftsrat und die DFG sind in diesem Feld die wichtigsten Akteure. Beide Institutionen haben große Anstrengungen unternommen, um hier zu Verbesserungen zu kommen. Allerdings muss auch noch gelernt werden, Auseinandersetzungen um einzelne Gegenstände nicht mit ideologischer Reformrhetorik zu führen, sondern auf Punkte zu fokussieren, die wesentlich sind. So ist die Diskussion um Studiengebühren auf der Vorderbühne eine Auseinandersetzung darum, wie die Haushalte der Länder entlastet werden sollen und ob es unter dem Signum Bildungsgerechtigkeit überhaupt möglich sei, Studiengebühren einzufordern. Dabei wird übersehen, dass die Studiengebühren zur Finanzierung nicht hinreichen würden und die Ungerechtigkeit durch ein leistungsorientiertes Stipendensystem abgemildert werden kann. Ein Punkt, der nicht diskutiert wird, ist aber viel entscheidender: Studierende, die zahlen, werden auch Leistungen der Universitäten im Sinne eines Äquivalentes für das gezahlte Geld erwarten und in ihrer Haltung gegenüber den Lehrenden fordernder werden. Sie würden also die Wettbewerbsorientierung in den Hochschulen wesentlich stärken und damit auch zu einer Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit beitragen können.

Jenseits dieses Wermutstropfens kann davon ausgegangen werden, dass sich gegenwärtig starke Tendenzen zeigen, die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems zu verbessern, sodass gehofft werden kann, dass das System in zehn bis zwanzig Jahren international wieder die Position einnimmt, die es am Beginn des 20. Jahrhunderts gehabt hat.

Literatur

Abschlußbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen (2002): Empfehlungen der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen.

- Berliner Manifest für eine neue Hochschulpolitik (1998): Die Universität und die Qualität lebendigen Wissens. Berlin: Freie Universität, Humboldt Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin.
- Böllert, K. (2004): Bestandsaufnahme der Evaluationsverfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Merkens, H. (Hrsg.): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 59-67.
- Böllert, K./Tippelt, R. (2004): Evaluationsverfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-152.
- Dierkes, M./Merkens, H. (2002): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Standpunkte, Nr. 1, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin.
- HIS (2001): Flächenbedarf für fachliche Einrichtungen. Bemessungsverfahren und Anwendungskontext. B5/2001, Hannover: Hochschulinformationssystem.
- Hornbostel, St. (2004): Der Drahtseilakt – Evaluationskriterien zwischen fachinterner Relevanz und externer Definition. In: Merkens, H. (Hrsg.): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 77-88.
- Kraul, M./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2004): Forschung und Wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-120.
- Krüger, H.-H. (2004): Einflüsse von Einzelhochschulen – oder: Was besagen Rankings im Fach Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-226.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2000): Zur Zukunft der Universität. Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine Pädagogik, Abteilung Empirische Erziehungswissenschaft, Nr. 30, Berlin.
- Merkens, H. (2004a): Evaluation in der Erziehungswissenschaft – Eine neue Herausforderung? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 77-87.
- Merkens, H. (2004b): Zur Praxis der Evaluation. In: Merkens, H. (Hrsg.): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 109-123.
- Ministerium für Wissenschaft Forschung und Kunst Baden Württemberg (Hrsg.) (2004): Evaluation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden Württemberg. Bonn: Lemmens Verlags- und Mediengesellschaft mbH.
- Mittelstrass, J. (1998): Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung ‚Das Parlament‘. B15/98, S. 3-11.
- OECD (2001): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Ausbildung und Kompetenzen. Paris: OECD.
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2000): Arbeitsmarkt. In: Otto, H.-U. u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-74.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-54.
- Reuke, H. (2004): Evaluation von Lehre und Studium – Erfahrungen und Perspektiven. In: Merkens, H. (Hrsg.): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 69-75.
- Stehr, N. (2001): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stehr, N. (2003): Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Tenorth, H.-E. (2004): Wer hat Angst vor den Evaluationskommissaren? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 88-98.
- TU Berlin (1988): Hochschulstrukturplan März 1988. <http://www.tu-berlin.de/presse/hsp98mar/kap1-5.htm>
- Weishaupt, H./Merkens, H./Zedler, P. (2000): Lokale Profile. In: Otto, H.-U. u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 145-153.
- Wissenschaftsrat (1967): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (1977a): Personalrichtwerte. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1977. Köln: Wissenschaftsrat, S. 9-37
- Wissenschaftsrat (1977b): Stellungnahme des Wissenschaftsrates zur Neugestaltung der Personalstruktur. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1977. Köln: Wissenschaftsrat, S. 38-67.
- Wissenschaftsrat (1977c): Empfehlungen zum siebten Rahmenplan für den Hochschulausbau 1978-1981. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1977. Köln: Wissenschaftsrat, S. 91-206.
- Wissenschaftsrat (1988): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (1990): Empfehlungen für die Planungen des Personalbedarfs der Universitäten 1990. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1990. Köln: Wissenschaftsrat, S. 41-72.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Merkens, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Fabeckstr.13, 14195 Berlin.

Barbara M. Kehm/Ute Lanzendorf

Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung?

1. Einleitung

Seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre befindet sich das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen in einer Phase grundsätzlicher Neudefinition. Unter der Zielsetzung, Wettbewerbselemente in den Hochschulsektor einzuführen und die Autonomie der einzelnen Hochschulen zu stärken, vollzog der Staat 1998 zunächst eine weitgehende Deregulierung bundesweit gültiger hochschulrechtlicher Rahmenvorschriften. Als unmittelbare Träger der Hochschulen richten seitdem die einzelnen Länder das Verhältnis zu ihren Hochschulen an Grundsätzen des New Public Management aus.

Damit wird eine hochschulpolitische Strategie in die Praxis umgesetzt, die als Reaktion auf die Situation des Hochschulwesens in den 1970er-Jahren entworfen worden war. Seitdem die Politik mit dem so genannten Öffnungsbeschluss 1977 festgelegt hatte, dass der Hochschulzugang auch für die geburtenstarken Nachkriegsjahrgänge unbeschränkt offen gehalten, gleichzeitig aber den Hochschulen keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung gestellt werden sollten, leiden die Hochschulen unter einer chronischen Unterfinanzierung (vgl. Teichler 1999; Hödl/Zegelin 1990). Ihre berechtigten Proteste verhalten in der Öffentlichkeit weitgehend ungehört. Die Forderungen der Hochschulen nach angemessenen Haushalten wurden vielmehr mit der Gegenforderung beantwortet, die Hochschulen müssten effizienter wirtschaften. Parallel hierzu entwickelte sich eine gesellschaftliche Erwartungshaltung dahingehend, dass die Qualität von Lehr- und Forschungsleistungen nachvollziehbar darzustellen sei. Die hieraus entstehende Legitimitätskrise der Hochschulen verschmolz mit der Krise der Hochschulfinanzierung und führte zu einem hohen Reformdruck (Kehm 1999, S. 124).

In dieser Ausgangssituation wurde die Einführung von Wettbewerbselementen zum viel versprechenden Hoffnungsträger. Von einem Wettbewerb der Hochschulen um knappe Ressourcen versprach man sich sowohl eine Qualitätsverbesserung hochschulischer Aktivitäten als auch einen effizienteren Einsatz öffentlicher Mittel. Alle politischen Akteure schwenkten rasch auf diesen neuen Fokus der hochschulpolitischen Reformdiskussion ein. Die Hochschulen spiegelten die Forderung von Politik und Wirtschaft nach der Einführung von Wettbewerbselementen im Hochschulsektor ihrerseits mit der Forderung nach mehr institutioneller Autonomie. Die Bundespolitik und die Hochschulleitungen kamen daraufhin überein, dass eine rechtliche Deregulierung sinnvoll wäre, um es den Hochschulen auf diese Art und Weise zu ermöglichen, selber Auswege aus der Krisensituation zu finden. Bereits die dritte Novelle des Hochschulrahmengesetzes 1985 kam dieser Forderung entgegen. Zu dieser Zeit zögerten die einzelnen Länder

allerdings noch, die rahmenrechtlichen Neuerungen in ihre Landeshochschulgesetze zu übernehmen. Erst als im Anschluss an die deutsche Wiedervereinigung die finanziellen Probleme im Hochschulsektor immer gravierender wurden, schwenkten die Länder auf die Linie des Bundes ein (zu Hintergründen der aktuellen Reform der Hochschulsteuerung vgl. auch Hüfner 2003).

Im Zuge der Einführung von Grundsätzen des New Public Management streben die Länder heute an, ihre Funktion für das Hochschulwesen auf die Vorgabe übergreifender Entwicklungsziele und die Wahrnehmung von Koordinationsaufgaben zu begrenzen. Es ist vorgesehen, bei der Zuweisung finanzieller Ressourcen an die Hochschulen zukünftig deren unterschiedliche Leistungsniveaus zu berücksichtigen (für einen Überblick über die Reforminhalte auf Länderebene, siehe Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 2002).

Die Definition detaillierter Entwicklungsschritte und die Entscheidung über Verfahren zur Erreichung von Zielvorgaben sowie über den Einsatz von Finanzmitteln sollen den Hochschulen selber überlassen werden. Um die Hochschulen zur Übernahme dieser Aufgaben zu befähigen, sehen die Reformmodelle der Länder eine Stärkung der Hochschulleitungen und der Dekane vor. Die traditionelle akademische Selbstverwaltung soll gleichzeitig an Bedeutung verlieren. Es wird angestrebt, Entscheidungsprozesse innerhalb der Hochschulen stärker hierarchisch auszurichten und die Verteilung von Ressourcen leistungsabhängiger zu gestalten.

Dieser Prozess lässt sich sozialwissenschaftlich als eine Veränderung des Governance-Regimes für die Akteure im Hochschulwesen charakterisieren.

2. Anwendung der Governance-Theorie auf das neue Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen

Ein Rückgriff auf die Governance-Theorie bietet sich für die Analyse der neuen Rahmenbedingungen hochschulischer Aktivitäten insofern an, als die Governance-Theorie es ermöglicht, die Regelung öffentlicher oder kollektiver Sachverhalte ganzheitlich zu erfassen. Sie ist aus der Erkenntnis heraus gewachsen, dass die Annahme einer eindimensionalen Form der Regelung durch den Staat nicht mehr zeitgemäß ist, und berücksichtigt stattdessen alle denkbaren Formen sozialer Handlungskoordination (insbesondere Markt, Hierarchie und Netzwerke).

Die Governance-Theorie hat in den Sozialwissenschaften vielfach die herkömmlichen Steuerungs- und Planungstheorien abgelöst. Von der Steuerungstheorie, die akteursorientiert argumentiert, unterscheidet sie sich vor allem durch ihre institutionalistische Perspektive. Die Governance-Theorie kennt im Unterschied zur Steuerungstheorie kein Steuerungsobjekt und -objekt mehr. Während die Steuerungstheorie aber bereits eine kooperative Steuerung durch verschiedene, an einem Sachverhalt interessierte Akteure berücksichtigen kann, kennt die Planungstheorie lediglich die eindimensionale hierarchische Gestaltung von Handlungsfeldern, im Hochschulbereich, z.B. durch die Ministerialbürokratie.

Im Einzelnen werden heute unter dem Begriff der „Governance“ Mayntz (2004) zufolge sowohl „a system of rules“ bzw. eine Regelungsstruktur als auch deren Wirkungsweise (also Regelungsprozesse) erfasst. Dies geschieht aus einer institutionalistischen Perspektive: Regelungsstrukturen werden als institutioneller Rahmen interpretiert, an dem die Akteure in einem Handlungsfeld ihre Aktivitäten ausrichten (vgl. Mayntz 2004, S. 4). Als Analyserahmen rückt die Governance-Theorie die spezifischen Charakteristika der Regelungsstruktur in einem gesellschaftlichen Handlungsfeld – unabhängig von dem Zustandekommen der Regelungsstruktur – und ihre Wirkung auf das Handeln der ihr unterworfenen Akteure in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Mayntz 2004, S. 5).

Ein Governance-Regime beschreibt die charakteristischen Dimensionen einer spezifischen Regelungsstruktur im Sinne eines „Kräfteparallelogramms“. Es finden dabei dem ganzheitlichen Ansatz der Governance-Theorie entsprechend, hierarchische, marktliche und netzwerkartige Formen der Regelung und ebenso ihr Verhältnis zueinander Berücksichtigung. Die Governance-Dimensionen können auf eine formale oder eine informelle Weise wirksam werden (vgl. Wittek 2004). Formale Governance wirkt über finanzielle Anreize und wird durch Vorgesetzte oder Manager kontrolliert. Informelle Governance-Mechanismen funktionieren über soziale Anreize und schlagen sich in Anerkennung und Wertschätzung nieder.

In der Hochschulforschung hat Burton Clark (1983) bereits vor vielen Jahren darauf hingewiesen, dass für Hochschulsysteme insbesondere drei Koordinationsformen bzw. Governance-Dimensionen von Bedeutung sind: Markt, Staat und akademische Oligarchie. In jüngerer Zeit hat Clark zusätzlich die Bedeutung unternehmerisch denkender Hochschulleitungen hervorgehoben (Clark 1997). Verschiedene Autoren haben Clarks Arbeiten aufgegriffen (u.a. Hüfner 1984; Neave 1984; Curry/Fischer 1986; van Vught 1989; Braun/Merrien 1999) und darauf hingewiesen, dass das relative Gewicht verschiedener Koordinationsformen zwischen verschiedenen Entscheidungsgegenständen variieren kann.

Im deutschen Hochschulsektor führen der in jüngerer Zeit eingeleitete Rückzug des Staates und die Einführung von Ansätzen des New Public Management dazu, dass über die hierarchische Einflussnahme durch die Ministerialbürokratie hinaus weitere Governance-Dimensionen wirksam werden. Neben staatlicher Regulierung und akademischer Selbstverwaltung wirken nun auch externe Akteure („Stakeholder“), Konkurrenzdruck und hierarchische Selbststeuerung in den Hochschulen bzw. auf die Hochschulen ein (vgl. Schimank/Meier 2002; Schimank/Kehm/Enders 1999).

Im Folgenden werden anhand der fünf genannten, von Braun/Merrien (1999) für den Hochschulsektor beschriebenen Governance-Dimensionen die jüngeren Veränderungen des neuen Governance-Regimes für den Hochschulsektor herausgearbeitet. Auf der Grundlage einer Auswertung erster Überblicksstudien zu einzelnen Aspekten des neuen Governance-Regimes sollen Veränderungen innerhalb des im Hochschulsektor wirkenden Kräfteparallelogramms skizziert werden.

Auf diese Weise lässt sich verdeutlichen, inwiefern sich die Rahmenbedingungen für die Hochschulen bereits geändert haben. Aus den entsprechenden Befunden kann dann

eine Aussage darüber abgeleitet werden, inwieweit die Reform ihrem Anspruch, mehr Wettbewerb und hochschulische Autonomie durchzusetzen, bisher gerecht wird. Zudem können mögliche, sich aus diesen veränderten Rahmenbedingungen ergebende Konsequenzen für die Hochschulen umrissen werden.

3. Dimensionen von Governance

3.1 Staatliche Regulierung

Die Governance-Dimension der staatlichen Regulierung erfasst das Ausmaß staatlicher Detailvorgaben für die Hochschulen. Traditionell erhalten die Hochschulen im humboldtschen Hochschulsystem ihre Grundfinanzierung vom Staat. Der Staat finanziert die Hochschulen als öffentliche Einrichtungen und gibt entsprechend dem traditionellen öffentlichen Haushaltsrecht detaillierte Richtlinien für die Verwendung der den Hochschulen zur Verfügung gestellten Steuermittel vor (Kameralistik). Er definiert Verfahrensregeln für alle nicht-akademischen Angelegenheiten, deren Einhaltung von der Ministerialbürokratie überwacht wird. Auch die organisatorische und die Stellenstruktur der Hochschulen sowie ihr Studienangebot können ursprünglich nicht ohne Zustimmung des zuständigen Ministeriums geändert werden.

Unter dem neuen Governance-Regime zieht sich der Staat heute aus vielen Detailfragen der Entwicklung seiner Hochschulen und aus einer Reihe bisher von ihm geregelter Entscheidungsfelder zurück. Beispielsweise ermöglichen es einzelne Bundesländer ihren Hochschulen, bei weiterhin garantierter staatlicher Grundfinanzierung die Rechtsform einer Stiftung anzunehmen und somit auch Gelder von Dritten für ihre Zwecke einzuwerben (zum niedersächsischen Modell vgl. Palandt 2003). Daneben zieht sich der Staat vor allem aus Belangen der innerhochschulischen Organisation unterhalb der Hochschulleitungen zurück.

Ein weiteres Merkmal des neuen Governance-Regimes ist, dass die Koordination staatlicher und hochschulischer Interessen zunehmend weniger durch die Definition von Prozessen und Strukturvorgaben erfolgt. Stattdessen wird die so genannte „Ergebniskontrolle“ ausgebaut; die strikte Regulierung einzelner Entscheidungsfelder wird gelockert oder gänzlich aufgegeben und zum Teil durch eine Außensteuerung ersetzt (vgl. die entsprechende (zweite) Governance-Dimension).

Hinsichtlich hochschulorganisatorischer Fragen ermöglicht heute eine Reihe von Bundesländern ihren Hochschulen, vorübergehend von gesetzlichen Vorgaben abzuweichen (sogen. Experimentierklauseln in den Landeshochschulgesetzen). Auf diese Weise sollen die Hochschulen die Möglichkeit erhalten, mit alternativen Organisationsformen zu experimentieren.

Gleichzeitig werden aber auch neue staatliche Prozessvorgaben eingeführt. Beispielsweise setzen die Länder heute bestimmte staatliche Finanzleistungen mit dem Leistungsniveau der Hochschulen in Verbindung (vgl. Burkhardt/Scheuring 2002). Ein zentrales Element des Übergangs zu einem neuen Governance-Regime ist die Einfüh-

rung einer leistungsorientierten – also wettbewerbsfördernden – Haushaltskomponente auf Länderebene. Statt einer inkrementalistischen Ausweitung der Landeshochschulhaushalte in Abhängigkeit von der Verfügbarkeit öffentlicher Mittel werden heute Nachfrage- und Leistungsindikatoren zur Berechnung der den einzelnen Hochschulen jährlich zur Verfügung gestellten Haushaltsvolumina herangezogen. Entweder werden feste Preise für bestimmte Leistungen definiert, oder die Leistung einer Hochschule entscheidet über ihren Anteil an einem festen Landeshochschuletat (vgl. Minssen/Molsich/Wilkesmann/Andersen 2003).

Im Jahr 2003 wurden in den einzelnen Bundesländern zwischen 3 und 95 Prozent der Haushalte der einzelnen Hochschulen auf der Grundlage von Leistungsindikatoren berechnet (Leszczensky/Orr 2004). Als Leistungsindikatoren werden primär Nachfrageaspekte, vor allem Studierendenzahlen, herangezogen. Ergebnisbezogene Leistungsindikatoren spielen hingegen nur eine geringe Rolle. 2003 wurden sie in keinem Bundesland für die Definition von mehr als neun Prozent der Hochschulbudgets verwandt.

Diejenigen Länder, die einen großen Teil der Haushalte ihrer Hochschulen über Leistungsindikatoren bestimmen, haben allerdings Grenzwerte für maximale jährliche Budgetschwankungen festgelegt. Die höchstzulässigen jährlichen Schwankungen liegen dadurch im bundesweiten Vergleich zwischen maximal 21 Prozent in Rheinland-Pfalz und maximal sieben Prozent in Nordrhein-Westfalen (vgl. Leszczensky/Orr 2004).

Darüber hinaus bleiben in zentralen Bereichen der Hochschulentwicklung weiterhin staatliche Regelungsvorbehalte bestehen. So sind die Länder beispielsweise nicht von der Praxis abgerückt, im Rahmen von Stellenplänen die Anzahl und die Besoldungsstufen der Stellen vorzugeben, die eine Hochschule besetzen kann. Auch erfolgt die Berufung der Professoren weiterhin überwiegend auf Vorschlag der Hochschulen durch die zuständigen Ministerien. Um neue Fachbereiche einzurichten benötigen die Hochschulen schließlich unverändert die Genehmigung der Ministerien (vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2002).

Insgesamt ist somit die staatliche Detailsteuerung zwar reduziert worden, übt aber an den Hochschulen noch immer einen wichtigen Einfluss aus. Die finanzierungsbezogenen Aspekte der neuen Beziehung zwischen Staat und Universitäten sind umfassend umgesetzt worden. Andere Aspekte, die die fachliche Organisation der Hochschulen betreffen, sind hingegen noch nicht eingeführt. Pointiert könnte gesagt werden, dass der Staat sich nur aus der Detailkontrolle solche Aspekte zurückgezogen hat, mit deren Regulierung Effizienzgewinne erwartet wurden.

3.2 Außensteuerung

Unter der für die deutschen Hochschulen weitgehend neuen Governance-Dimension der Außensteuerung wird die Einflussnahme auf Hochschulaktivitäten mittels der Definition von Zielvorgaben verstanden. Diese Zielvorgaben handeln die Hochschulen mit dem Staat aus oder entwickeln sie unter Beratung von Vertretern und an der Hochschulentwicklung interessierten Gruppen, an die der Staat Steuerungseinfluss delegiert

hat (z.B. Hochschulräte). Die Wege, um die vereinbarten Zielvorgaben zu erreichen, können von den Hochschulen dann selber gewählt werden.

Die Außensteuerung manifestiert sich in erster Linie in der Einführung von Globalhaushalten und dem daran gekoppelten Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulen und den zuständigen Landesministerien. Globalhaushalte ermöglichen es den Hochschulen im Unterschied zu den traditionellen kameralistischen Budgets, Mittel zwischen verschiedenen Haushaltspositionen zu verschieben und ungenutzte Mittel in nachfolgende Haushaltsjahre zu übertragen. Auf diese Weise können beispielsweise Mittel für Projekte von besonderem hochschulischen Interesse gepoolt oder Bonuszahlungen an besonders engagierte Mitarbeiter geleistet werden (vgl. z.B. Ziegele 2002).

Im Gegenzug zu der Umstellung ihrer Budgets auf Globalhaushalte müssen die Hochschulen sich mit den zuständigen Ministerien auf mehrjährige Entwicklungsziele einigen, die in Zielvereinbarungen festgeschrieben werden. Aus staatlicher Perspektive kann die Finanzautonomie der Hochschulen nicht vergrößert werden, ohne dass begleitend neue Mechanismen der Rechenschaftslegung und Ergebniskontrolle zur Anwendung kommen. Einige Bundesländer schließen mit jeder einzelnen ihrer Hochschulen Zielvereinbarungen ab. Andere Bundesländer integrieren Zielvereinbarungen in Hochschulverträge über Haushalts- und Personalangelegenheiten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt mit allen Hochschulen in weitgehend identischer Form abgeschlossen werden (vgl. König/Schmidt/Kley 2003).

Die bisher abgeschlossenen Zielvereinbarungen beziehen sich in erster Linie auf folgende Aspekte:

- das Profil, das eine Hochschule mittels einer Konzentration ihrer Aktivitäten herausbilden soll,
- die qualitative Verbesserung von Forschung und Lehre,
- die Förderung von Nachwuchswissenschaftlern,
- Internationalisierung und
- Entwicklungsziele für bestehende und neue Studienangebote (vgl. Burkhardt/Scheuring 2002).

Bislang stehen allerdings die oben unter der Governance-Dimension „staatliche Regulierung“ beschriebenen, weiterhin bestehenden staatlichen Vorgaben einer wirklichen prozeduralen Gestaltungsautonomie der Hochschulen entgegen. Ziegele (2002) weist darauf hin, dass die Hochschulen vor allem aufgrund der Bindung von ungefähr 80 Prozent der Hochschulhaushalte durch öffentliche Besoldungsvorschriften trotz Globalbudgets in der Praxis oftmals nur über weniger als zehn Prozent ihrer Haushaltsmittel wirklich frei entscheiden können.

Außer durch Zielvereinbarungen erfolgt eine Außensteuerung der Hochschulen neuerdings auch über Hochschulräte (vgl. hierzu Ziegele 2004; Müller-Bromley 2004; Mayntz 2002; Hochschulrektorenkonferenz 2002). Immer mehr Länder ersetzen bisherige Hochschulkuratorien durch Hochschulräte. Auch wenn die Verwendung der Begriffe „Kuratorium“ und „Hochschulrat“ in der Praxis nicht immer trennscharf erfolgt,

so werden als Kuratorien vornehmlich solche Gremien bezeichnet, die eine Verbindung hochschulischer Aktivitäten zum regionalen und überregionalen Umfeld der Hochschulen gewährleisten sollen. Im Rahmen von Kuratorien werden Vertreter interessierter gesellschaftlicher Gruppen über die Aktivitäten der Hochschulen informiert, können ihre Erwartungen und Fragen an die Hochschule artikulieren, und es werden gegebenenfalls gemeinsame Projekte initiiert. Einem Kuratorium gehören in der Regel neben externen Vertretern gesellschaftlicher Gruppen (vor allem der Wirtschaft, der Gewerkschaften, der Kirchen und der Medien) auch Vertreter der Hochschule selber an. Kuratorien haben eine lediglich beratende Funktion für die Hochschulen.

Demgegenüber besteht die Aufgabe von häufig ausschließlich extern besetzten Hochschulräten in erster Linie darin, sich mit Fragen der hochschulischen Organisation und Entwicklung zu befassen. Als Gremien hochschulischer Außensteuerung sollen sie hochrangige externe Persönlichkeiten in die Diskussion über Grundsatzfragen der Hochschulentwicklung einbinden. Hochschulräte übernehmen idealerweise einzelne Aufgabenfelder, für die bisher das Ministerium oder die Hochschulleitung zuständig waren. Hochschulräte sollen dazu beitragen, dass die Hochschulleitung professionell ausgeübt wird, sowie an der Definition eines institutionellen Profils und einer aus dem Profil abgeleiteten Entwicklungsstrategie mitwirken. In dieser Rolle repräsentieren sie das öffentliche Interesse im Machtvakuum zwischen einer geringeren Einflussnahme des Staates und den nur bis zu einem gewissen Punkt autonomen Hochschulen. Hochschulräte sollen außerdem dazu beitragen, die Unabhängigkeit der Hochschulleitung sowohl von der staatlichen Administration als auch von hochschulischen Gremien sicherzustellen.

In der Praxis haben die Länder den Hochschulräten allerdings nur begrenzte Befugnisse zugewiesen. Im Wesentlichen können sie die Hochschulleitung nur beraten, indem sie Stellungnahmen zu Vorlagen des Hochschulpräsidiums abgeben und dessen Vorschlägen zu Verfahrensweisen in Bezug auf wichtige Fragen der Hochschulentwicklung ihre Zustimmung erteilen. Nur in ganz wenigen Ländern können Hochschulräte in Bezug auf die Hochschulentwicklung selber initiativ werden, indem sie eigene Vorschläge in die Diskussion einbringen. Stellungnahmen der Hochschulräte können allerdings in der Regel von den Hochschulleitungen auch nicht ohne besondere Begründung übergangen werden.

Über die vergleichsweise größte Einflussmöglichkeit auf die Hochschulentwicklung verfügen die Räte derjenigen Hochschulen (vor allem in Niedersachsen), die die Rechtsform einer Stiftung angenommen haben. Diese Räte entscheiden über die Verwendung des Stiftungsvermögens. Die Aktivitäten der übrigen Hochschulräte konzentrieren sich im Wesentlichen auf folgende strategische Bereiche (Reihenfolge nach Häufigkeit der Nennung in den entsprechenden Abschnitten der Ländergesetze):

- Entwicklungs- und Ausstattungspläne der Hochschule,
- die hochschulische Profilbildung,
- allgemeine Haushaltsfragen,
- Grundsatzentscheidungen in Bezug auf die Hochschulorganisation,

- die Notwendigkeit und die Gestaltung von Evaluationsprozessen,
- Zielvereinbarungen mit dem Staat,
- Richtlinien für die Ausstattung der Hochschule,
- das Angebot von Studienprogrammen,
- allgemeine Fragen mit Bedeutung für die Hochschulentwicklung.

In einigen Bundesländern sind die Hochschulräte zudem an der Wahl der Hochschulleitungen beteiligt.

Ersten Erfahrungsberichten zufolge¹ ist davon auszugehen, dass die Hochschulräte ihre begrenzten, gesetzlich verbrieften Wirkungsspielräume noch nicht voll ausschöpfen. Aufsehen erregte vor einiger Zeit der Rücktritt des Hochschulrats einer traditionsreichen Forschungsuniversität (der Philipps-Universität Marburg), dessen Mitglieder keinerlei Möglichkeit sahen, Einfluss auf die Entwicklung der Universität zu nehmen (vgl. o.A. 2003).

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Hochschulräte in der Form, in der sie in den letzten Jahren eingeführt wurden, nicht notwendigerweise in der Lage sind, organisatorische Veränderungen an den Hochschulen herbeizuführen. Sie können lediglich vom Hochschulpräsidium definierte Strategien leicht modifizieren und die Verfahren der Umsetzung von beschlossenen Reformen beeinflussen. Im Idealfall geben sie der Hochschulleitung wohlmeinende Ratschläge und vertreten die Interessen der Hochschule gegenüber dem zuständigen Ministerium. Auch die weitgehend durch gesetzliche Vorschriften bedingte strukturelle Inflexibilität der Hochschulen beschneidet den potenziellen Gestaltungsspielraum von Hochschulräten. Mayntz (2002) weist allerdings darauf hin, dass Hochschulräte durchaus dazu beitragen, die Hochschulen zu korporativen Akteuren zu entwickeln. Nach Mayntz leisten sie damit einen Beitrag zur Entwicklung der institutionellen Autonomie von Hochschulen.

Im Ergebnis ist die Außensteuerung der Hochschulen deutlich ausgeweitet worden. Die Länder bleiben jedoch vorsichtig und behalten sich einen gewissen Grad der Einflussnahme auf Prioritäten der Entwicklung ihrer Hochschulen vor. Die Außensteuerung kann aber nur begrenzt wirksam werden, so lange weiterhin entscheidende Aspekte hochschulischer Organisation staatlichen Vorgaben unterliegen. Dauerverträge, detaillierte Besoldungsvorschriften und staatliche Genehmigungsvorbehalte machen die innerhochschulische Organisation noch zu unflexibel, um angemessen auf Impulse aus der Außensteuerung reagieren zu können.

3.3 *Wettbewerb*

Wettbewerb im Hochschulwesen kann sowohl zwischen Hochschulen als auch innerhalb von Hochschulen zwischen Fachbereichen oder einzelnen Lehrstühlen stattfinden.

1 Beispielsweise befassten sich die Beiträge auf dem 1. Osnabrücker Kolloquium zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Fachhochschule Osnabrück am 10. März 2004 mit dem Thema „Was leisten Hochschulräte?“

Er kommt in Bezug auf solche Kriterien (Studierendenzahlen, Drittmittelwerbung) zustande, die für die Verteilung knapper Ressourcen relevant sind.

Bisher waren die Mittelzuweisungen der Länder an die einzelnen Hochschulen und die Mittelzuweisungen der Hochschulen an ihre Fachbereiche weitgehend unabhängig von Leistungsunterschieden. Mittelzuweisungen an einzelne Hochschulen waren ursprünglich von der Höhe des Landeshochschulhaushalts und dem Umfang der Mittel abhängig, die einer Hochschule im Vorjahr zur Verfügung standen. Sie wurden in einem rollierenden Verfahren jährlich neu zwischen der einzelnen Hochschule und dem zuständigen Landesministerium verhandelt. Innerhalb der einzelnen Hochschulen wurden finanzielle Forderungen bisher dann erfüllt, wenn ein entsprechender Posten im Haushalt eingeplant und noch nicht ausgeschöpft worden war. Darüber hinaus konnten sich Veränderungen durch Berufungs- und Bleibeverhandlungen von Professoren ergeben (vgl. Kehm 1999).

Einige Länder haben inzwischen einen Wettbewerb zwischen ihren Hochschulen eingeführt, indem sie für die Aufteilung ihres festen Landeshochschulbudgets unter ihren Hochschulen Leistungsindikatoren zugrunde legen. Daneben wird in einigen anderen Ländern ein kleiner Teil des Hochschulbudgets (ca. 5 Prozent) speziellen Fonds zugeführt, deren Mittel denjenigen Hochschulen zugesprochen werden, die die zwischen ihnen und dem Staat geschlossenen Zielvereinbarungen besonders erfolgreich umgesetzt haben. Die Hochschulen in einigen Bundesländern stehen somit in Bezug auf die von den Ministerien eingesetzten Leistungsindikatoren und die in den Zielvereinbarungen thematisierten Aspekte untereinander im Wettbewerb.

Innerhalb der Hochschulen sind als neue Wettbewerbs Elemente die leistungsorientierte interne Mittelverteilung und die Flexibilisierung der Professorengehälter in Einführung begriffen. In Zukunft sollen neu eingestellte Professoren bei besonders guter Leistung ein Gehalt über dem bisherigen Regelsatz und bei besonders schwacher Leistung ein Gehalt unter dem bisherigen Regelsatz beziehen. Leilich/Sadowski (2004) schildern außerdem Erfahrungen mit einem „Raumhandel“ innerhalb der Hochschulen.

Auch wenn dies in deutschen Hochschulen bislang weniger stark zu Buche geschlagen ist als in anderen europäischen Ländern (z.B. in Großbritannien oder den Niederlanden), so sind durch Evaluationen und Rankings weitere Instrumente eingeführt, die den intra- und inter-institutionellen Wettbewerb verstärken. Ergebnisse von Evaluationen werden vor allem herangezogen, um eine Grundlage für die leistungsbezogene interne Mittelvergabe zu schaffen. Rankings dienen vorrangig der leistungsbezogenen externen Mittelvergabe. Dort wo die Ergebnisse von Evaluationen und Rankings die jeweils Besten „belohnen“ und die Schwächsten „bestrafen“, wird allerdings erfahrungsgemäß ein Mechanismus in Gang gesetzt, der als „Isomorphismus“ bezeichnet wird und typischerweise das Gegenteil von dem bewirkt, was beabsichtigt war. Bei Isomorphismus handelt es sich um den Prozess, dass alle Einrichtungen die Spitzenreiter nachzuahmen versuchen, um selbst in den Genuss der „Belohnung“ zu kommen. Als Folge dieses unbeabsichtigten Nebeneffekts ergibt sich tendenziell ein Rückgang der Vielfalt von Profilen und zum Teil auch Typen.

Zusammenfassend ist die Wettbewerbs-Dimension des neuen Governance-Modells in Deutschland allerdings nur schwach ausgeprägt. Die Hochschulen untereinander konkurrieren vor allem in Bezug auf Studierendenzahlen. Darüber hinaus üben die Länder weiterhin eine wichtige Planungsfunktion für den Hochschulsektor aus. Innerhochschulisch können Leistungsanreize nur eine geringe Wirkung entfalten, so lange die Hochschullehrer den Beamtenstatus beibehalten. Zudem bezweifelt eine Reihe von Autoren, dass Finanzierungsmechanismen und hierarchische Leitungsstrukturen geeignete Instrumente sind, um Einfluss auf akademische Aktivitäten zu nehmen (Hanft 2000; Pellert 1999 und 2000 und auf der Grundlage erster empirischer Ergebnisse Minszen/Wilkesmann 2003). Als Expertenorganisationen, so wird argumentiert, seien die Aktivitäten der Hochschulen eher über Renommee und wissenschaftliche Anerkennung als über Geld und Macht zu steuern.

Auch in Deutschland hat es Versuche gegeben, institutionelles oder fächerbezogenes Ranking im Hochschulbereich durchzuführen. Solche Versuche sowie deren vorrangig massenmedial aufbereitete Ergebnispräsentation sind jedoch immer kontrovers diskutiert und politisch weitgehend ignoriert worden. Gleichwohl spielen Hierarchien institutioneller Reputation eine Rolle, insbesondere hinsichtlich der Forschungsförderung und einer in letzter Zeit wieder erwachenden Elitediskussion. Einem realen Wettbewerb der Hochschulen untereinander stehen jedoch weiterhin Gleichheitsgrundsätze und -gebote der Länder und des Bundes entgegen, nach denen etwa gleiche Lebenschancen und die Ermöglichung von Mobilität qua Hochschulwechsel seitens der Studierenden eine Schließung der Zulassung an einzelnen Hochschulen durch Auswahl von Studierenden oder institutionellen Numerus Clausus verhindern.

3.4 Akademische Selbstorganisation

Die Governance-Dimension der akademischen Selbstorganisation bezieht sich auf die Handlungskoordination innerhalb der akademischen Gemeinschaft. Für sie charakteristisch ist eine hohe Konsensorientierung, die auf einem starken Egalitarismus beruht, innerhalb dessen lediglich Reputationsunterschiede eine Rolle spielen. Hochschulorganisatorisch manifestiert sich die akademische Selbstorganisation in der Form kollegialer Entscheidungsgremien („Gruppenuniversität“).

Traditionell spielte in der Regelungsstruktur des deutschen Hochschulsystems neben der Detailregulierung seitens des Staates die akademische Selbstorganisation eine zentrale Rolle. Starke Gremien und eher schwache Leitungsstrukturen bildeten eine bedeutsame Einheit für die intra-institutionellen Entscheidungsstrukturen. Alle akademischen Angelegenheiten wurden durch Entscheidungen hochschulischer Selbstverwaltungsgremien geregelt. Hinzu kam eine hohe Autonomie der einzelnen Professoren.

Die an Verfahren des New Public Management orientierten Hochschulreformen der letzten Jahre wollen nun in der Regel diejenigen Akteure innerhalb der Hochschule stärken (insbesondere die Hochschulleitung und die Dekane), die im traditionellen Selbstverwaltungsmodell eher schwachen Einfluss hatten. Mit dem neuen, an eher ma-

nagerialistischen Ansätzen orientierten Governance-Regime wird die akademische Selbstorganisation (insbesondere die Funktion der Senate oder Konzile) tendenziell geschwächt. Nicht nur dadurch, dass die Außensteuerung zunimmt und der Hochschule größere Rechenschaftspflichten gegenüber externen Interessengruppen auferlegt werden, sondern auch dadurch, dass die Leitungsebenen (Präsidium/Rektorat und Dekanat) gestärkt werden. Darüber hinaus werden die vorrangig auf Interessenausgleich, Verteilungsgerechtigkeit und inneruniversitären „Nichtangriffspakten“ beruhenden Entscheidungsmechanismen der Gruppenuniversität bei vermehrter Außensteuerung und wachsendem Konkurrenzdruck disfunktional.

Aber gerade dieser beabsichtigte Wechsel in der intra-institutionellen Machtverteilung ist derzeit wohl noch die am schwächsten ausgeprägte Governance-Dimension an deutschen Hochschulen. Die alten Traditionen wirken weiterhin fort, und die Dekane und Präsidenten bzw. Rektoren agieren eher im Sinne eines Interessenausgleichs (vgl. auch Braun 2001). In Norwegen und Schweden wird derzeit der Versuch unternommen, die Position dieser Akteure zu stärken, indem sie zukünftig ernannt statt gewählt werden. Im Vergleich dazu kann man in Deutschland von der Kontinuität eines Nullsummenspiels ausgehen. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass Hochschulrektoren häufig, Dekane so gut wie immer nach ihrer Amtszeit ins Glied der Professorenschaft zurücktreten und dann wieder Teil des Kollegiums sind. Bisher gibt es in Deutschland kaum Ansätze zu einer Professionalisierung und Verberuflichung gerade dieser Leitungspositionen.

3.5 Hierarchische Selbststeuerung

Die hierarchische Selbstorganisation an Hochschulen konkretisiert sich in der Existenz formaler hierarchischer Organisationsstrukturen, an deren Spitze ein persönlich verantwortlicher Leiter steht. Diesem Leiter sind weitere Führungsebenen unterstellt. Die Leitungspersonen können entweder über spezifische Regelungen oder auch über Zielvorgaben auf ihre Mitarbeiter einwirken. Letztere Form der hierarchischen Selbststeuerung ist eines der zentralen Elemente zur Reform intra-institutioneller Entscheidungsstrukturen an Hochschulen. Gemeinsam mit vermehrter Außensteuerung und Wettbewerbs- bzw. Konkurrenzintensivierung bildet es den Gegenpol zum traditionellen Governance-Regime der akademischen Selbststeuerung im Rahmen der Gruppenuniversität unter den Bedingungen hoher Autonomie der einzelnen Professoren und starker staatlicher Regulierung. Für die Entscheidungsprozesse an Hochschulen wird auch von einem Übergang vom Selbstverwaltungsmodell zum Management-Modell gesprochen.

Das Instrument der hierarchischen, an Modellen des New Public Management orientierten Governance von Hochschulen soll das durch staatliche Deregulierung und Beschneidung des Einflusses akademischer Selbstverwaltungsgremien potenziell entstehende Machtvakuum füllen. Zwei Folgen dieses Trends sind absehbar:

Erstens wird eine Professionalisierung der Hochschulleitungen erforderlich. Ein aus den Reihen der Professorinnen und Professoren für wenige Jahre gewählter Rektor, wie

es vielfach bisher an deutschen Hochschulen üblich gewesen ist, wird kaum in der Lage sein, strategische Managementfunktionen für den korporativen Akteur Hochschule auszufüllen, es sei denn, es handelt sich um ein „Naturtalent“. Darüber hinaus bedarf die strategische Entwicklung und Positionierung einer Hochschule eines längeren Atems als den der üblichen Amtszeiten. Nicht nur ein Übergang von der Wahl zur Ernennung – wie zum Beispiel in Schweden und Norwegen realisiert – durch Hochschulräte oder Kuratorien, sondern auch die Veränderung des (Ehren)Amtes hin zu einer eigenständigen Berufskarriere darf in diesem Zusammenhang erwartet werden. Ob sich dieser Trend auch für das Amt des Dekans durchsetzen wird, kann zur Zeit noch nicht beurteilt werden. Auf der Fakultäts- bzw. Fachbereichsebene werden derzeit andere Formen der Professionalisierung sichtbar: auf Dauer eingestellte Dekanatsassistenten oder Fachbereichsentwickler, die in enger Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Dekan oder der Dekanin beratend und entscheidungsvorbereitend wirken (vgl. hierzu auch die Ergebnisse des von der Volkswagen-Stiftung geförderten Projekts „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ z.B. bei Lüthje 2000).

Zweitens bilden sich neue hochschulnahe Professionen und Agenturen in der Hochschule und im Umfeld der Hochschulen heraus. In den deutschen Hochschulen selbst sind hier insbesondere Technologietransferstellen, Marketing und Alumnipflege, Beratung im Rahmen von Career Services und die Professionalisierung der Akademischen Auslandsämter zu International Offices zu nennen. Auch der Aufbau von Management-Informationssystemen zählt dazu. Externe Agenturen lassen sich in Deutschland vorrangig im Feld der Akkreditierung und Evaluation finden. Ein bedeutsamer Teil dieser neuen Funktionen und Professionen dient sowohl der besseren strategischen Verortung der Hochschulen in ihrem regionalen, nationalen und auch internationalen Umfeld als auch der erhöhten Rechenschaftspflichtigkeit gegenüber der Öffentlichkeit.

4. Schlussbetrachtung: Ausprägung und Verbindung der Governance-Dimensionen

Geht man von den fünf genannten Governance-Dimensionen aus, lässt sich idealtypisch feststellen, dass im traditionellen Governance-Regime der Hochschulen staatliche Regulierung und akademische Selbstverwaltung besonders stark ausgeprägt sind. In einem an Grundsätzen des New Public Management orientierten Governance-Regime hingegen erlangen die anderen drei Dimensionen – Außensteuerung, Wettbewerb und hierarchische Selbststeuerung – stärkere Bedeutung.

In der Praxis wurde mit der Deregulierung des Hochschulrahmengesetzes auf Bundesebene ein solides Fundament für die Einführung eines an Verfahren und Instrumenten des New Public Management orientierten Governance-Regimes gelegt. Auf der Ebene der Länder wird die Rahmengesetzgebung nun aber auf unterschiedliche Weise adaptiert. Einige Länder haben die Entscheidungsautonomie ihrer Hochschulen stärker ausgeweitet als andere. Insgesamt wurden in den letzten Jahren wettbewerbliche Elemente und Elemente der Einflussnahme externer „Stakeholder“ spürbar vermehrt. Die

Reaktionen der Hochschulen auf jedes noch so zweifelhafte und kritisierbare Ranking zeigen dies. Die von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn im Frühsommer 2004 angestoßene Diskussion über die besondere Förderung einiger deutscher Hochschulen zu Elitehochschulen hat diese Entwicklung weiter befördert. Auch wenn der Plan zur Einrichtung von Elitenuniversitäten mit besonderer staatlicher Förderung mittlerweile bereits wieder zurückgenommen wurde, waren die drei oder auch zehn Hochschulen, die sich für eine Elitenbildung eignen würden, erstaunlich schnell identifiziert.

Zu beobachten ist, dass an den Hochschulen heute Elemente des traditionellen Governance-Regimes der Gruppenuniversität fortbestehen, sodass in der Realität derzeit Elemente beider idealtypischer Governance-Regimes nebeneinander wirken: Zum einen besteht die staatliche Regulierung neben der neu eingeführten Außensteuerung und einem begrenzten Wettbewerb zwischen den Hochschulen fort. Zum anderen kann die hierarchische Selbststeuerung die akademische Selbstorganisation nicht vollständig verdrängen.

Die gesetzlichen Reformen wirken im Wesentlichen nur bis auf die Ebene der Hochschulleitungen. Modelle und Verfahren innerhochschulischer Organisation hingegen sind von den Hochschulen selber auszuarbeiten. Da in den Fachbereichen und Fakultäten die gewachsenen Orientierungen und Überzeugungen weiterhin fest verankert sind, können sie die Durchdringung der Hochschulen mit dem neuen Governance-Regime blockieren. Darüber hinaus kann die leistungsorientierte Vergütung auf der Basis von innerhochschulischen Zielvereinbarungen nur eine marginale Wirkung entfalten, so lange die Professoren über eine Lebenszeitbeschäftigung mit gesichertem Gehalt verfügen.

Überdies sollte auch der Einfluss internationaler Entwicklungen, insbesondere im Rahmen der Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraums nicht vergessen werden. Jenseits der europäischen Studienstrukturreformen nach dem Bachelor- und Master-Modell entwickeln sich nach und nach europäische Standards für Akkreditierung und Qualitätssicherung. Auch gibt es Diskussionen über die Errichtung einer europäischen Forschungsgemeinschaft und werden der auf Vertrauen und gegenseitiger Kenntnis beruhenden grenzüberschreitenden Kooperation deutliche Wettbewerbselemente hinzugefügt. Wenn die deutschen Hochschulen an diesen Entwicklungen teilhaben wollen, dann werden sie sich zwangsläufig in die Richtung von stärker managerialistischen Ansätzen in der intra-institutionellen Steuerung entwickeln müssen.

Wie sich dann die fünf Governance-Dimensionen zueinander verhalten und welche am ausgeprägtesten sein werden, wird von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich sein. Denkbar sind z.B. auch Kombinationen, in denen sowohl die akademische Selbstverwaltung als auch die hierarchische Steuerung stark sind oder in denen beide dieser Dimensionen schwach sind und die Außensteuerung besonders deutlich wirkt. Die bisher eher auf disziplinäre Kulturen angewandte Pfadabhängigkeit lässt sich auch auf Hochschulen als Organisationseinheiten übertragen. Unterschiede in den Ausprägungen und in der Verbindung der verschiedenen Governance-Dimensionen werden insbesondere durch unterschiedliche Ausgangsbedingungen und das Reformtempo hervorgerufen.

Literatur

- Braun, D. (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: *Leviathan*, Sonderheft 20, S. 243-262.
- Braun, D./Merrien, F.-X. (1999): Governance of universities and modernisation of the state: Analytical aspects. In: Braun, D./Merrien, F.-X. (Hrsg.): *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*. (Higher Education Policy Series; 53). London and Philadelphia: Jessica Kingsley, S. 9-33.
- Burkhardt, A./Scheuring, A. (2002): Leistungsorientierte Mittelverteilung im Spiegel der Landeshochschulgesetze. <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/budget/einleitung.htm>.
- Clark, B. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkley, CA: University of California Press.
- Clark, B. (1997): *The entrepreneurial university: Demand and response*. Paper presented at the 19th Annual EAIR Forum at the University of Warwick.
- Curry, D.J./Fischer, N.M. (1986): *Public Higher Education and the State: Models for Financing, Budgeting and Accountability*. San Antonio, Texas: Association for the Study of Higher Education.
- Hanft, A. (2000): Sind Hochschulen reform(un)fähig? – Eine organisationstheoretische Analyse. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis). Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 3-24.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002) (Hrsg.): *Hochschulräte als Steuerungsinstrumente von Hochschulen*. (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2000). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hödl, E./Zegelin, W. (1999): *Hochschulreform und Hochschulmanagement – Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*. Marburg: Metropolis.
- Hüfner, K. (1984): *Higher Education in the Federal Republic of Germany: A Planned or a Market System or a Third Way*. In: R. Avakov et al. (Hg.): *Higher Education and Employment in the USSR and the Federal Republic of Germany*. Paris: Unesco IIEP.
- Hüfner, K. (2003): *Governance and Funding of Higher Education in Germany*. In: *Higher Education in Europe* 28, H. 2, S. 145-163.
- Kehm, B.M. (1999): *Higher Education in Germany – Developments, Problems, and Perspectives*. (Monographs on Higher Education). Wittenberg and Bucharest: Institute for Higher Education Research and UNESCO European Centre for Higher Education.
- König, K./Schmidt, S./Kley, T. (2003): *Vertragliche Hochschulsteuerung*. Wittenberg. www.hof.uni-halle.de/steuerung (Stand: April 2003).
- Leilich, C./Sadowski, D. (2004): *Interne Märkte in Hochschulen und ihre organisatorischen Voraussetzungen*. In: *Die Hochschule* 13, H. 1, S. 63-73.
- Leszczensky, M./Orr, D. (2004): *Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern*. (Hochschul-Informationen-System (HIS) A2-2004). Hannover: HIS.
- Lüthje, J. (2000): *Hochschulgerechte Leitungs- und Entscheidungsstrukturen*. In: *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* (Hrsg.): *Reform Universitäten – Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung* (Symposium am 7. u. 8. Okt. 1999 in Bonn). Essen: Stifterverband, S. 44-51.
- Mayntz, R. (2002): *University Councils: an institutional innovation in German universities*. In: *European Journal of Education* 37, H. 1, S. 21-28.
- Mayntz, R. (2004): *Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?* (MPIfG Working Paper 04/1). Köln: MPIfG.

- Minssen, H./Molsich, B./Wilkesmann, U./Andersen, U. (2003): Kontextsteuerung von Hochschulen? Folgen der indikatorischen Mittelzuweisung. (Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht; 12). Berlin: Duncker & Humblot.
- Minssen, H./Wilkesmann, U. (2003): Lassen Hochschulen sich steuern? In: Soziale Welt 54, H. 2, S. 123-144.
- Müller-Bromley, N. (2004): Der Stiftungsrat in Niedersachsen – mehr Hochschulautonomie oder „das entfesselte Präsidium“? In: Die neue Hochschule 1/2004, S. 13-20.
- Neave, G. (1984): On the Road to Silicon Valley? The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe. In: European Journal of Education 19, H. 2, S. 113-131.
- o.A. (2003): Hochschulrat tritt zurück – Harsche Kritik am Marburger Universitäts-Präsidenten Horst Kern. In: Frankfurter Rundschau vom 28.10.2003, S. 33.
- Palandt, K. (2003): Universities as Foundations – The New Model of Lower Saxony. In: Higher Education in Europe 28, H. 2, S. 181-187.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation oder die Kunst, Experten zu managen. Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis). Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 39-55.
- Schimank, U./Kehm, B./Enders, J. (1999): Institutional Mechanisms of Problem Processing of the German University System – Status Quo and New Developments. In: Braun, D./Merrien, F.-X. (Hrsg.): Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View. (Higher Education Policy Series; 53). London and Philadelphia: Jessica Kingsley, S. 179-194.
- Schimank, U./Meier, F. (2002): Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Expertise im Rahmen der Förderinitiative „Science Policy Studies“ des BMBF. <http://www.sciencepolicy-studies.de>
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2002): Qualität durch Wettbewerb und Autonomie – Landeshochschulgesetze im Vergleich. (Red.: Volker Meyer-Guckel, Michael Sonnabend) (Positionen; August 2002). Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
- Teichler, U. (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Überblick. In: Teichler, U. (Hrsg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 11-42.
- Van Vught, F.A. (Hrsg.) (1989): Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. London: Jessica Kingsley.
- Wittek, R. (2004): Governance aus der Perspektive der Soziologie. Diskussionsbeitrag für den Workshop „Governance der Forschung“ an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer vom 1. bis 2. Juli 2004.
- Ziegele, F. (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. Beiträge zur Hochschulforschung 24, H. 3, S. 106-121.
- Ziegele, F. (2004): Was leisten Hochschulräte? Beitrag auf dem 1. Osnabrücker Kolloquium zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement „Was leisten Hochschulräte?“ am 10 März 2004.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. Barbara M. Kehm/Dr. Ute Lanzendorf, Universität Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Mönchebergstr. 17, 34109 Kassel.

David Phillips

Some Concerns in Higher Education in England: A Personal Note

When considering British universities in a comparative context – and especially in a context comparing them with German and many other European universities – a range of contrasts becomes evident. Among other distinguishing aspects, British universities

- are self-governing corporations (and own their land and buildings);
- employ both their academic and support staff;
- receive income from student fees and raise extra money through donations and various entrepreneurial activities (as well as through research funding);
- control their own admissions at undergraduate and postgraduate levels;
- determine the syllabuses for the courses they offer;
- set examinations and confer qualifications in their own name;
- operate on a relatively small scale in terms of staff:student ratios, so that classes are not over-full and there is close and regular contact between students and those teaching them.

This initial check-list indicates what might be seen as considerable advantages over situations (not only in Germany) where academics are civil servants, where ministries regulate examination syllabuses and control budgets, where there is an embedded right to a university place if students have an appropriate school-leaving qualification (so that academics do not control admissions and student numbers grow very large), and where generally a university cannot regard itself as an institution independent of the state.

Despite their being 'self-governing corporations' with their own charters, however, British universities are not financially independent and are increasingly subject to external scrutiny. Firstly, they depend on receiving funding from the state. There is in fact only one financially independent university in the United Kingdom, the University of Buckingham; all the rest – from the ancient foundations of Oxford and Cambridge and the early Scottish universities to the newest of the new universities – rely upon state funding. In England funds from the state were previously channelled through the University Grants Committee (UGC), established in 1919, which acted as a buffer organisation between the government and the universities. Since the 1988 Education Reform Act the UGC has been replaced by different types of funding council, appointed by the Secretary of State for Education. An Act of 1992 introduced a unified higher education sector (incorporating the former polytechnics, now designated universities), and at present English universities come under the Higher Education Funding Council for England (HEFCE), which determines how much income – for teaching and research – each institution receives.

Secondly, universities are subject to quality control. When it was set up, HEFCE had the task of assessing quality in the institutions receiving funds from it; this responsibility passed in 1997 to the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), an in-

dependent body funded through subscriptions from higher education institutions and through contracts with the principal higher education fund-providing agencies. The QAA undertakes regular audits of teaching and other areas of activity impinging on quality assurance in the higher education sector (admissions processes, syllabuses for degree courses, arrangements for examinations, etc.).

Thirdly, the research activity of universities is assessed on a regular basis. The funding councils are jointly responsible for the regular 'Research Assessment Exercise' (RAE), which 'assesses the quality of research in universities and colleges in the UK enabling the higher education funding bodies to distribute public funds for research selectively on the basis of quality'. The next such exercise – the sixth – will take place in 2008 and will 'provide quality profiles for research across all disciplines'. There will be about seventy 'units of assessment' with evaluations undertaken by experts in the relevant fields appointed through open competition and nomination by professional bodies. The level of research funding for each 'unit of assessment' (as opposed to funding for teaching purposes) depends on the outcome of the RAE. In recent exercises each faculty or department has been marked on a seven-point scale, with 5* constituting the highest grade, awarded to units of activity seen to demonstrate outstanding international performance. The criteria have been as follows:

- 5* Research quality that equates to attainable levels of international excellence in a majority of sub-areas of activity and attainable levels of national excellence in all others.
- 4 Research quality that equates to attainable levels of national excellence in virtually all sub-areas of activity, possibly showing some evidence of international excellence, or to international level in some and at least national level in a majority.
- 3a Research quality that equates to attainable levels of national excellence in a substantial majority of the sub-areas of activity, or to international level in some and to national level in others together comprising a majority.
- 3b Research quality that equates to attainable levels of national excellence in the majority of sub-areas of activity.
- 2 Research quality that equates to attainable levels of national excellence in up to half the sub-areas of activity.
- 1 Research quality that equates to attainable levels of national excellence in none, or virtually none, of the sub-areas of activity.

For the 2008 exercise the categories have been revised as follows:

- Four star: Quality that is world-leading in terms of originality, significance and rigour.
- Three star: Quality that is internationally excellent in terms of originality, significance and rigour but which nonetheless falls short of the highest standards or excellence.
- Two star: Quality that is recognised internationally in terms of originality, significance and rigour.
- One star: Quality that is recognised nationally in terms of originality, significance and rigour.

- **Unclassified:** Quality that falls below the standard of nationally recognised work. Or work which does not meet the published definition of research for the purposes of this assessment.

The Association of University Teachers (AUT; the main professional organisation representing teachers in higher education) is opposed to the RAE in principle, and the exercise has been subject to considerable criticism and challenge throughout the higher education sector. But it is argued by its supporters that it has resulted in a more focused research effort and higher standards in faculties and departments in most universities. University teachers have had to submit their four 'best' publications over the period being assessed, and so they are put under significant pressure to publish in refereed journals of international standing. Whatever the feelings about the effects of the exercise, however, it cannot be avoided, and so universities have to plan to achieve the best performance possible.

University departments of education which train teachers are subject too to regular inspection by the Office for Standards in Education (Ofsted). Ofsted's reports are made publicly available, as are the outcomes of the RAE and of evaluations made by the QAA, so that 'league tables' are easily put together and made widely known. In addition, academics are subject to regular internal assessments (which will vary from university to university) through appraisal exercises and through formal student feedback on courses and teaching.

There is then a long-standing climate of more or less continuous evaluation to which academics at British universities have become accustomed since the 1980s. At the same time, however, they still enjoy a degree of independence in the way in which they govern themselves that might appear enviable from the perspective of other countries.

Oxford has performed well in past research assessment exercises. In the 2001 RAE, of the 46 units of assessment in the University twenty-five were scored 5*, seventeen had a score of 5, and only four scored as low as 4. The amount of funding available to each of these units is crucially dependent on these scores, since a financial mechanism known as the 'research-related allocation quality multiplier' is applied to the research element of the HEFCE funding. These multipliers are x4 for 5* departments, and x3 and x2 for departments rated 5 and 4 respectively. This means that the research funding for a 5* institution is double that of one rated 4. The better you are the more money you receive. Less than 4 effectively indicates failure.

It must be expected of any elite university that it will do well in assessments of its research output. In the case of departments whose rating declines, there will usually be some kind of internal inquiry as to what has gone wrong. While success may be quietly celebrated (even by those who dislike the RAE), failure – although it might only be relative failure – becomes a very serious matter. The seriousness is evident not only internally. RAE results are published and so it is easy for prospective students to discover which are deemed to be the 'best' departments. And the results do not escape the attention of funding bodies prepared to offer studentships or award research grants.

This means that every university must take the RAE very seriously and plan strategically for its performance in the exercise. Extra internal funding might be found to assist

faculties and departments in danger of underperforming; steps can be taken to attract highly rated academics from other universities to boost the RAE submission; considerable pressure is felt by anyone not able to identify four publications of appropriate quality. Results are awaited with trepidation, and once league tables are published all can see which universities have come out best and which can be deemed to be failing in their research efforts.

Departments which do not achieve high ranking are in danger of being closed. In recent years there have been many closures of science departments (particularly in chemistry and physics); such departments are expensive to run and the leadership teams in some universities argue that they simply cannot afford to run them if the funding falls significantly as the result of a lower RAE score. Towards the end of 2004 the University of Exeter was much in the national news as a result of its decision to close both its chemistry and its music department.

There is a worrying tendency – not unconnected with the need (a) to attract fee-paying students in what is seen (not only in the UK) as a market for higher education and (b) to produce coherent internal research programmes – towards a utilitarian or instrumentalist ethos in higher education. Margaret Thatcher when Prime Minister was recorded as responding to a student who told her he was studying history with the remark ,what a luxury!’ And a recent secretary of state for education, Charles Clarke, famously declared education for its own sake to be ,a bit dodgy’: he was not in favour of the ,medieval concept of scholars seeking truth.’ Research and scholarship appear now to be separated in many people’s eyes, ,research’ being seen as something of practical relevance, with identifiable application to problems of various kinds in ,the real world’ and as an eminently quantifiable phenomenon, easily assessable, while ,scholarship’ is regarded as something approaching self-indulgence which does not easily lend itself to evaluation. This is particularly alarming if it results in the true scholar, whose teaching is constantly informed by his scholarship (undertaken essentially for its own sake, and not with publication or applicability intentionally in mind), feeling uncomfortable in the academy. We are in danger of losing what has been one of the traditional strengths of the German university, the Humboldtian concept of the unity of teaching and research (in the sense of scholarship).

The answer to this problem lies in tolerance. Those who control universities ought to adopt a healthy ,broad church’ approach which allows the individual scholar to ,seek the truth’ in idiosyncratic ways which do not always fit the state’s image of what research is or the individual university leadership’s conception of the role of a university. Universities – like all public bodies – must clearly change and develop, but if they lose sight of the individuality which characterises much scholarly endeavour they will become monolithic ,one size fits all’ institutions which will be of much less value and interest.

In the face of widespread disquiet about government interference in higher education, a powerful group of nineteen leading UK research-intensive universities formed itself in 1994 with the aim ,to promote the interests of universities in which teaching and learning are undertaken within a culture of research excellence, and to identify and dis-

seminate new thinking and ideas about the organisation and management of such institutions'. The 'Russell Group' has proved to be effective in its lobbying. Now too several British universities are part of the 'League of European Research Universities', which is set to be a significant Europe-wide forum for international co-operation between universities and which will also be able to represent the interests of leading institutions in the face of outside pressures.

Occasionally the threat is made that in order to avoid the problems outlined above some universities might, with great reluctance, decide to eschew state funding altogether and become private institutions, so that there would be a state/private divide of the kind that exists in the United States. This does not seem very likely at present, but future funding problems might give the notion of privatisation added impetus. From 2006, universities are going to be allowed to charge undergraduates so-called 'top-up' fees of up to GBP 3000 (the current standard tuition fee is GBP 1125.) Fees will be allowed to vary between courses and will be payable only after students have completed their degrees and are earning above a certain level of income. These extra fees will alleviate funding problems for universities – though not to the extent that they would wish – but will in turn create difficulties for students, significant numbers of whom already leave higher education with considerable debts as a result of loans taken out to support their studies. Oxford is introducing from 2006-7 a bursary scheme with grants of between GBP 1500 and 4000 per year for students from families with income levels below GBP 33 500. The annual cost of the scheme will be about GBP 5,5 million and all successful applicants to the University will be eligible for support if their family income is below the limit determined.

The devolved powers over education in Scotland and Wales have enabled politicians there not – yet – to introduce top-up fees (in the case of Scotland) and to delay their introduction until 2007 and even then possibly not introduce them (in the case of Wales). English university applicants are anticipated to consider Scottish and Welsh universities in larger numbers for the obvious financial advantages that will result; foreign universities – especially in the USA – will also become more attractive.

Universities are adjusting to the new world of markets, precarious finance, and increasing levels of accountability. Academics are coping with growing amounts of paperwork produced by a more intrusive internal and external bureaucracy. At the same time teaching quality continues to be high, and the essential close contact between academics and students is sustained, sometimes under difficult circumstances. Research output has increased. Everyone is busier. For the future there is hope that there will be more reliance on properly audited self-evaluation and that it will be recognised that a system that has so many inbuilt advantages of the kind listed at the start of this Note should not be jeopardised by a worsening of its funding.

Anschrift des Autors:

Professor David Phillips, University of Oxford, Department of Educational Studies,
15 Norham Gardens, Oxford OX2 6PY, United Kingdom.

II. Wissenskulturen, Studienreform und Lehre

Dirk Rustemeyer

Universitäre Wissenskulturen

I.

Die europäische Universität gehört neben Staat, Kirche und kapitalistischem Betrieb zu den erfolgreichsten Institutionen bei der Herausbildung der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft (vgl. Stichweh 1991). Mit der Expansion eines Bildungssystems, das allmählich die gesamte Bevölkerung inkludiert, sowie der Entstehung von Professionen, die universitäre Zertifikate in Berufskarrieren ummünzen, konstituiert die Organisation Universität sich über die doppelte Aufgabe von Forschung und Lehre. Forschend soll sie Wissen erzeugen, das sie in Prozessen der Lehre an Personen weiterreicht, die in den großen Funktionssystemen von Politik, Recht, Erziehung, Religion, Wirtschaft und Medizin berufliche Laufbahnen einschlagen. Unter dem Titel der Bildung wird der Zusammenhang von Wissen und Person als – paradoxe – Form reflektiert. Bildung beschreibt die Unendlichkeit der konditionierten Selbstkultivierung von Personen als ein auf Wissen irreduzibles, mithin nicht lehrbares und deshalb sich in Freiheit ereignendes Lernen. Universitäten organisieren demnach das nicht Organisierbare, nämlich Selbsttätigkeit, indem sie Lehrende und Lernende der unendlichen Idee der Wissenschaft unterwerfen (vgl. Humboldt 1993; auch Schleiermacher 2000).

Vor dem Hintergrund einer evolutionären Erfolgsgeschichte und einer neuhumanistischen Bildungsvision nimmt die gegenwärtige Debatte über die Universitäten eher apokalyptische Züge an. Ihre Forschungs-, Lehr- und Bildungsfunktion wird in Zweifel gezogen. Demographische, politische, ökonomische und kulturelle Veränderungen modifizieren die Erwartungen, die sich an die Organisation Universität richten und machen ihre Überforderung durch konfligierende Ansprüche und diffuse Ziele offensichtlich. Im Mittelpunkt des Diskurses steht dabei das Konzept des Wissens, das forschend erzeugt, lehrend vermittelt und gesellschaftlich genutzt werden soll. Mit massenmedialer Verstärkung greift eine Semantik um sich, die Wissen als eine knappe, möglichst profitabel zu erzeugende Ressource beschreibt, deren Vermittlung an Personen kostengünstig vonstatten zu gehen hat. Bildungsinstitutionen, allen voran die Universitäten, haben sich als Stätten seiner effizienten Herstellung zu legitimieren und ihr Personal von Traditionsverwaltern zu Wissensunternehmern umzuschulen, die ihre Zeit, Ressourcen und Interessen auf Marktfähigkeit hin kalkulieren. „Globalisierung“ ist das Schlagwort, das den Bildungsmarkt in der „Wissensgesellschaft“ (vgl. zu dem Terminus etwa Bösch/Schulz-Schaeffer 2003) zu einem strategischen Feld des internationalen Wettbewerbs um Innovation, Konkurrenz und technologischen Vorsprung stilisiert, bei dem es vermeintlich darauf ankommt, das knappe Humankapital junger Menschen zügig dem Wertschöpfungsprozess zuzuführen. Der damit verbundene Überdruß an einem neu-

humanistischen Verständnis von Universität weist auf Parallelen in der bildungspolitischen Situation zu Anfang des 19. und des 21. Jahrhunderts hin. Sie markiert zugleich die umgekehrten Vorzeichen der Debatte. Humboldts Reformvorstellungen, die in der Gründung der Berliner Universität organisatorische Form annahmen, wendeten sich gegen ein Nützlichkeitsdenken der Aufklärung, das Wissen und Bildung auf seine gesellschaftlichen Verwertungschancen hin instrumentalisieren wollte. Allerdings sind zweihundert Jahre nach der Neugründung der deutschen Universität ihre Probleme so deutlich geworden, dass utilitaristischen Ansprüchen von Wirtschaft und Politik heute nicht länger mit dem Verweis auf idealistische Wissensphilosophien und ein emphatisches Bildungsmodell zu begegnen ist. Mit Humboldt lässt sich offenbar nur noch schwer für ein nicht utilitaristisches Verständnis der Universität argumentieren. Seine Formel der Einheit von Forschung und Lehre beschreibt ein Aufgabenprofil, dem Massenuniversitäten nicht genügen können. Die folgenden Überlegungen fragen deshalb – erstens – nach einem angemessenen Wissensbegriff und seiner Kompatibilität mit einem tragfähigen Konzept der Kultur. Mit deren Hilfe wird sodann – zweitens – versucht, die Situation der Universität als Transformation eines akademischen Feldes zu beschreiben. Diese Transformation lenkt – drittens – das Augenmerk auf die Frage nach der Organisation der Universität und mündet – viertens – in ein Szenario einer Wissenspolitik. Drei Thesen fassen diesen Gedankengang zusammen. Erstens: Universitäre Wissenskulturen orientieren sich weniger am Wissen als an einem Umgang mit Nichtwissen. Zweitens: Die Arbeit an der Zukunft der Universität müsste sich durch die paradoxe Reformulierung des Humboldt-Modells stimulieren. Drittens: Die Organisation eines entsprechenden Wissens und Lernens wird durch die Einsicht in die Unmöglichkeit ihrer Organisation möglich.

II.

Hatte Humboldts Bildungsrhetorik Anfang des 19. Jahrhunderts noch auf eine romantische Allianz von Universität und Staat gesetzt, in der letzterer die Autonomie ersterer gewährleistet, um von den unplanbaren Prozessen selbsttätiger Forschung und Lehre zu profitieren, so haben inzwischen nüchterne ökonomische Sprachregelungen Platz gegriffen. Aus der Perspektive der Wirtschaft, der sich die Muster politischer Präferenzbildung ebenso wie die Reformrhetorik der Medien zunehmend anschließen, ist Bildung ein Gut geworden, das in Produktion und Verteilung den Knappheitsregeln von Märkten unterliegt. Unter Kriterien quantifizierter Effizienzmessung wird Bildung nun als eine Art von Wissen betrachtet, das einen gesellschaftlichen Mehrwert abzuwerfen hat. Dieser Mehrwert scheint in seiner möglichst direkten Umsetzbarkeit in marktfähige technologische Innovationen zu gründen. Damit wird das eigentümliche Produkt der Universität Bewertungsmaßstäben unterworfen, die mit anderen Feldlogiken, anderen Zeitschemata und Anschlussersparungen – Messbarkeit, Massenhaftigkeit, Kurzfristigkeit und Nützlichkeit – operieren. Folgt die Organisation Universität einer entsprechenden Beschreibung ihres Zweckes und ihres Wissens, gibt sie die Autonomie über die

Definition ihrer Ziele und Leistungen ab. Dazu aber wird sie durch politische Erwartungen genötigt, die ihre eigene Logik der Verteilung knapper fiskalischer Ressourcen und der Verfolgung symbolischer Ziele an steigende Studenten- und Absolventenzahlen sowie die zunehmende Eigenfinanzierungsquote durch Drittmittel bindet. Die Heterogenität ihrer internen Struktur verhindert darüber hinaus eine kohärente Interessenverfolgung in der Arena der Politik und der medialen Öffentlichkeit. Stattdessen fördert sie partikuläre Allianzen einzelner Hochschulen, Fachbereiche oder Fächer mit externen politischen Erwartungen auf Kosten anderer.

Ein populärer, in ökonomistischen und medienpolitischen Jargons verwertbarer Begriff des Wissens, der dieses substanzialistisch auf einen Bestand an Kenntnissen reduziert, verfehlt aber sowohl die soziale Form der Universität als auch das dort verfügbare Wissen über Wissen. Er folgt dem naiven Verständnis von Wissen als einem zu hortenden Schatz kostbarer, aber leicht verderblicher Bestände, der besessen, verloren und vermehrt werden kann. Seit der antiken Begründung einer Theorie des Wissens bis hin zu neueren kognitions-, zeichen- und systemtheoretischen Modellen des Wissens steht hingegen dessen relationaler Charakter im Mittelpunkt. Wissen ist, soviel kann man wissen, kein etwas, sondern eine Relation, eine Stiftung von Beziehungen, eine Kunst der Unterscheidung und eine Einheit der Differenz von Denken und Kommunikation. In dieser extrem anspruchsvollen Struktur hat Wissen soziale, zeitliche, symbolische und kulturelle Voraussetzungen und Eigenlogiken (vgl. Rustemeyer 2003). Humboldts Idee der Universität entwirft diese als Ort exklusiver, unwahrscheinlicher und verletzbarer sozialer Bedingungen von Denken und Kommunikation. Betrachtet der populäre Jargon Wissen als Sammlung von Wahrheitselementen oder Anwendungsregeln, die eine Art Weltkopie repräsentieren, so beschreibt die epistemische Relation des Erkennens keine einfache Repräsentation der Welt, sondern sie etabliert eine eigene Ordnung interner Verknüpfungen und Plausibilitäten. Anstatt die Welt darzustellen und der Verfügbarkeit zugänglich zu machen, ermöglicht sie eine Ablösung von der Ebene der vermeintlich einfachen Dinge. Wissen ist reflexiv: Es verdankt sich der Einheit der Differenz bestimmten Wissens und Nichtwissens. Forschung kultiviert diese Grenze, indem sie das Nichtwissen als interessante andere Seite des Wissens sucht. Dynamik gewinnt diese Wissenssuche aus der Beobachtung der Unterschiede, die bestimmte Unterscheidungen machen. Humboldts Vision markiert die Universität als sozialen Ort dieser Einheit von Unterscheidungen als Vollzug von Reflexion. Darum ist sie idealistisch und politisch zugleich, eine sich selbst ermöglichende Organisation von nicht Organisierbarem. In dieser Paradoxie steckt eine Aktualität Humboldts, die ihn moderner erscheinen lässt als die meisten Zeitgeistpropheten einer globalisierten Wissensgesellschaft.

Moderne Gesellschaften kennen die Gleichzeitigkeit verschiedener Wissensregime, die miteinander kontextspezifisch um Geltung konkurrieren. Die Universität ist nicht länger der Ort, an dem solche Differenzen geschlichtet oder auf eine höhere Ebene der Einheit bezogen werden können. Als Stätten der ineinander gefalteten Vielheit kognitiver Repräsentationen der Welt haben sie an gesellschaftlicher Akzeptanz eingebüßt. Heute führen sie die gleichzeitigen Möglichkeiten und damit die Relativitäten von Wissensordnungen vor Augen. Das macht sie anfällig für wechselnde Zumutungen und

Enttäuschungen sozialer Akteure. An die Universität adressierte politische, ökonomische und epistemische Erwartungen verhalten sich aber zueinander inkongruent. Ein postontologischer und nicht empiristischer Wissensbegriff sollte deshalb ein Wissen von der Heterogenität des Wissens mit umfassen. In dieser Heterogenität spiegelt sich weniger eine Krise des Wissens, der Vernunft oder der Universität als vielmehr die Struktur von Wissen. Sie ruiniert die humboldtsche Einheitsidee der Wissenschaft und dekonstruiert sie als soziale Fiktion. Zum Wissen gehört die Fähigkeit, seine Kontingenz mitzureflektieren. Jedes Wissen profiliert sich gegen ein bestimmtes Nichtwissen.

Verschiebungen im Wissensregime der modernen Gesellschaft dokumentieren einen Wandel im Zusammenhang von Wissen und Kultur. Der Terminus Kultur liefert ein Konzept, das es erlaubt, Heterogenität zu beschreiben. Dies wird um so wichtiger, als moderne Gesellschaften in keinem Zentrum – sei es politisch, wissenschaftlich, ökonomisch oder ästhetisch – mehr repräsentiert werden. Das historisch, besonders im deutschen Kontext, belastete Konzept der Kultur lässt sich aus seinen zivilisationskritischen, geistphilosophischen und modernekritischen Konnotationen herauslösen und semiotisch so umarbeiten, dass es die Einheit der Vielheit möglicher Repräsentationen der Welt bezeichnet. Welt ist demnach das für je gegenwärtige Wahrnehmungen und Kommunikation sinnhaft zugängliche Universum des Bezeichenbaren. Es enthält zunächst weder epistemische noch ästhetische, ökonomische oder politische Präferenzen. Auf einer empirischen Ebene eröffnet es die Möglichkeit, solche Unterschiede zu beobachten, zeitliche Veränderungen und Gleichzeitigkeiten zu registrieren, soziale Zurechnungen vorzunehmen, symbolische Ordnungen wie Texte, Zahlen oder Bilder zu vergleichen und konkurrierende Geltungsansprüche auf Legitimität zu beschreiben. Wissen ist eine Weise der Formierung von Kultur, die operativ nur im Plural vorkommt.

Mit Knorr-Cetina lassen Wissenschaften sich als prozessuale Kontexte der Produktion von Ereignissen, Tatsachen und Zusammenhängen betrachten (vgl. Knorr-Cetina 2002). Ihre Praktiken, Artefakte, Symbole und Erwartungen erzeugen Ordnungen eigener Dichte und Anschlusswahrscheinlichkeit. Artefakte, Praktiken und Symbole greifen ineinander, um Transformationsordnungen hervorzubringen, die eigene Horizonte des Interessanten, Plausiblen und Widersprüchlichen entstehen lassen. Das hier stattfindende Lernen wird anhand selbstreferentieller Kriterien der Erwartungsmodifikation sichtbar. An die Stelle zeitüberdauernder Wahrheiten tritt das Neue, das sich wesentlich seiner symbolischen Organisation, den Strategien der Umformung theorieabhängiger Daten und den erhofften Chancen auf noch nicht erprobte Verknüpfungen verdankt. Wissenschaftliches Wissen entspringt nicht eindeutigen Repräsentationen des Seienden, sondern den multiplen Referenzen seiner Repräsentationsordnung. Einerseits erzeugt dies die pfadabhängige Ausdifferenzierung verschiedener Wissenskulturen und den Aufbau von Kompatibilitäts- und Verständnisbarrieren, andererseits erlaubt es überraschende Kopplungen von Beschreibungsstrategien, die zuvor parallel kultiviert wurden. Traditionelle Unterscheidungen zwischen Natur- und Kulturwissenschaften führen in die Irre. Das universitäre Organisationsmodell von kanonisierten Fächern, das eingespielte Unterscheidungsmöglichkeiten dogmatisiert und institutionalisiert, wird in Forschungsprozessen ohnehin unterlaufen. Forderungen nach einer Institutionalisie-

nung der so genannten Transdisziplinarität in Universitäten setzen hier an, überschätzen jedoch häufig die Möglichkeit, Kreuzungen zwischen Wissenskulturen selbst auf Dauer stellen zu können, weil sie Wissenskulturen analog zu Fächern betrachten (vgl. Mittelstraß 2003). Universitäten sind Orte, in denen die Heterogenität von Wissenskulturen sozialen Halt gewinnt und rollenförmig ausdifferenziert wird. Deshalb produzieren sie mehr Vielheit als Einheit, aber deshalb ermöglichen sie zugleich nichtplanbare Kreuzungen der Grenzen zwischen Wissenskulturen ebenso wie deren methodische, semantische und theoretische Abdichtung. Solche Kreuzungen fügen sich kaum oder nur sehr langfristig der Struktur von Fächern, wie sie nicht zuletzt im Blick auf ihre Ausbildungsfunktion, das heißt für die Weitergabe zertifizierbaren dogmatisierten Wissens, gefordert wird.

Universitäre Wissenskulturen pflegen eine gesellschaftlich unwahrscheinliche Form der Heterogenität kognitiver Weltbeschreibungen. Für ihre Umwelten wirken sie daher eher irritierend als orientierend. Ihr eine Orientierungsfunktion oder gar, mit aufmunterndem Blick auf die Geisteswissenschaften, eine Kompensationsfunktion für Sinnverluste in der Moderne zu verordnen, geht am Kern universitärer Wissenskulturen vorbei. Obwohl und weil sie im Modus von Forschung auf die Hervorbringung von Neuem spezialisiert sind, benötigen und erzeugen sie zugleich Geschichte im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses für selbstreferentielle Entwicklungen, vor dessen Hintergrund sich interessante Informationen und theoretische Umdeutungen abheben können. Im Modus der Lehre wird diese Gedächtnisproduktion dogmatisiert und als Standardwissen in Ausbildungsprozessen angeboten. Gleichzeitig beobachtet und forciert die Universität die Inkonsistenzen der modernen Kultur, ihre widersprüchlichen Beschreibungen, ihre Vielfalt der Selbstthematisierungen und ihre Mehrdeutigkeiten, zu denen auch die Wissenschaft selbst gehört und zu der sie beiträgt. In der Heterogenität universitärer Wissenskulturen reflektiert sich im Modus ihrer kognitiven Beschreibung die Heterogenität der modernen Kultur, für die sich keine kognitiven, moralischen oder historischen Gewissheiten mehr identifizieren lassen. Die Pflege kognitiv geführter Beschreibungsmöglichkeiten von Heterogenität, die auf Theorie, Methode und Begründung abstellt, verdichtet sich institutionell in der Universität. Diese erzeugt Komplexität und reflektiert fluktuierende Profile von Wissen und Nichtwissen. Eine Theorie der Universität nimmt darum die Züge einer Theorie des Wissens in der modernen Kultur an. Den Verlust an Einheitsformeln, Utopien, verbindlichen Erinnerungen oder durch Kritik freizulegender Gewissheitsfundamente kann sie nicht ersetzen. Sie vermag ihn jedoch zu beschreiben und auf diese Weise die Relativität eines kognitiven Beobachtungsstils der Welt, wie er in der Universität organisiert ist, zu reflektieren.

III.

Eine Theorie universitärer Wissenskulturen verlangt darum eine Soziologie des akademischen Feldes. Dabei wären die organisatorischen Entwicklungen der Universitäten mit Verschiebungen im Gefüge der Fächer, Veränderungen von Studierendenzahlen, den

politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, dem Wandel der Professionen sowie dem Stellenwert kognitiver Beobachtungsstile in der modernen Kultur in Beziehung zu setzen. In einer groben Skizze seien vier auffällige Trends in Erinnerung gerufen. Zusammengenommen konturieren sie das Bild einer Erosion der Universität.

Erstens ist eine Anspruchüberforderung und Ressourcenauszehrung der Universitäten zu beobachten. Seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts steigen die Studentenzahlen rapide. Überproportional wachsen dabei die Kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Betreuungsrelationen zwischen Lehrenden und Lernenden verschlechtern sich. Zunehmend geraten Universitäten in die Rolle weiterführender Schulen, die immer größere Bevölkerungskreise inkludieren sollen, ohne ihre Zugangsbedingungen kontrollieren oder ihre Ressourcen für Lehr- und Forschungsaufgaben ausweiten zu dürfen.

Zweitens erfährt die Universität eine Delegitimierung sowohl in ihrer überlasteten Ausbildungs- als auch in ihrer Forschungsfunktion. Denn parallel zum ersten Trend wird ein wachsender Anteil der Ausbildung an Fachhochschulen und ein Teil der Forschung an außeruniversitäre Einrichtungen ausgelagert. Schwindende öffentliche Mittel bremsen den weiteren Ausbau des Universitätssystems, ohne dass in Deutschland private Bildungsträger neue Kapazitäten in einem nennenswerten Umfang aufbauen. Die Universitäten geraten auf diese Weise in den Sog einer doppelten Auszehrung von Lehr- und Forschungsfunktionen. Dennoch steigende Studentenzahlen und zum Teil hohe Quoten von Studienabbrechern führen unter dem Druck politischer Vorgaben, die eine Zugangsbeschränkung ebenso wie eine Auswahl der Studierenden blockieren, zu Forderungen einer Verkürzung der Ausbildungszeiten bei gleichzeitiger Umstellung auf eine stärkere Praxisorientierung. Zugleich entwertet die Inflationierung von Bildungstiteln deren Wert auf dem Arbeitsmarkt.

Drittens läuft diese Inflationierung auf einen Trend auf, der die Ausbildungs- und Praxisorientierung kontrapunktiert. Denn tendenziell entkoppeln sich universitäre Zertifikate und Laufbahnkarrieren in den Professionen, aus deren Kopplung die moderne Universität ihre Struktur gewann. Einer der Gründe dafür ist die Umstrukturierung von Berufsfeldern, die, gerade im Bereich der Führungs- und Leitungspositionen, zunehmend Flexibilität, Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit sowie Projektfähigkeit verlangen. Der Ruf nach verstärkter Praxisorientierung des Studiums widerspricht in gewisser Weise diesem Trend, weil er eine Berufsfähigkeit verspricht, die häufig erst im Beruf selbst erworben werden kann. Stattdessen geraten Kompetenzen aus dem Blick, die in der Distanz zur Praxis gewonnen werden müssen, um eine flexible Bewältigung komplexer professioneller Aufgaben in fluktuierenden Praxisfeldern zu ermöglichen. Eine forschungsorientierte Ausbildung in der Universität jedenfalls wurde zugunsten eines Studienmodells entwertet, das für eine Massenausbildung zwar funktional zu sein scheint, das die Universitäten jedoch immer mehr der Konkurrenz mit den dafür besser ausgerüsteten Fachhochschulen aussetzt und das zudem praktisch kaum hält, was es theoretisch verspricht.

Viertens werden diese Entwicklungen durch eine Verschiebung in der Semantik des Wissens und einer kulturellen Umwertung kognitiver Stile verstärkt. Der Verlagerung

von Forschungs- zu Lehrfunktionen entspricht im bildungspolitischen Diskurs eine Ökonomisierung der Leistungskriterien der Hochschulen. Quantitative Parameter von Abschlussquoten oder Drittmittelwerbungen dominieren die Bewertung und führen langfristig zu einer Absenkung des Ausbildungsniveaus sowie zu einer Orientierung der Forschung an kurzfristigen Themenkonjunkturen in Abhängigkeit von gerade verfügbaren Finanzquellen. Es entsteht eine Fiktion der Messbarkeit, die zum politischen Argument für Mittelleinsparungen ausgenutzt werden kann, weil sie nicht inhaltlich, sondern quantitativ argumentiert. Gemessen wird, was sich messen lässt, und was messbar ist, dient als Evaluationskriterium. Dies hat Verteilungskonflikte zur Folge, von denen besonders die Fächer betroffen sind, welche die Expansion der Universitäten getragen haben. Im Wettbewerb zwischen den Hochschulen und zwischen den Fächern innerhalb der Hochschulen bei knappen Ressourcen führt bei der gegebenen Logik der Evaluierung die Finanzautonomie der Universitäten unter Bedingungen eines Rückzugs der öffentlichen Hand tendenziell zur Mittelverlagerung von den Kultur- zu den Natur-, Ingenieur- oder Biowissenschaften. Dies schürt die Versuchung, staatlicherseits die Schließung von Fachbereichen und die Zusammenlegung von Standorten mit dem ökonomischen Argument der Ressourcenkonzentration zu betreiben. Der Bedeutungsverlust philosophischen Wissens und der philosophischen Fakultäten, der die Expansion der Universitäten begleitet hat, wird so besiegelt. Vor diesem Hintergrund entfaltet die Verschiebung in der kulturellen Wertschätzung kulturwissenschaftlichen Wissens seine Brisanz. Ein substanzialistisch oder technizistisch verkürzter Wissensbegriff befördert in den Augen der medialen Öffentlichkeit, der Bildungspolitik und den Funktionsebenen in Wirtschaft und Verwaltung einen Ansehensverlust kulturwissenschaftlich-philosophischer Fächer. Ihnen gelingt es nicht, die Relevanz ihrer Themen und Methoden oder die exemplarische Struktur ihrer Lernprozesse in der bildungspolitischen Arena zu verdeutlichen. Der Jargon reformeifriger Bildungsökonomien ist längst in die Feuilletons eingewandert und propagiert dort den innovationsfreudigen Zeitgeist. Kalküle ökonomischer Profitabilität stellen ein im weiten Sinne philosophisches Reflexionswissen zur Disposition. Das traditionelle Prestige der Fächer und akademischen Laufbahnen kehrt sich um.¹ Damit wird dasjenige Segment universitärer Fächer und Ausbildungen politisch, ökonomisch und kulturell abgewertet, das den größten Ressourcenanteil der Universitäten bindet, die größten Ausbildungslasten trägt und zugleich am wenigsten kostet.² Veränderte Sozialisationsmuster verwandeln die Universität zudem bei einem erheblichen Teil ihrer Studentenklientel zum Soziotop postadoleszenter Lebensexperimente, ohne dass dieser Erwartungshaltung wirksam Standards der Leistungsorientierung entgegengesetzt würden. Eine Abwärtsspirale von Erwartungen, Ansprüchen und Reputation kommt in Gang. Klagen über fehlende Persönlichkeitsbildung bemühen im gleichen Atemzug eine inhaltsleere Rhetorik der Bildung, die diese nicht selten mit soft-skills und der Kompensation von Erziehungsdesideraten verwechselt.

1 Vgl. als Beispiel einer Soziologie des akademischen Feldes Bourdieu (1988).

2 Vgl. als Einblick in die Debatte mit Akzent auf die Geisteswissenschaften Kimmich/Thumfart (2004).

Zusammengenommen machen diese hier nur knapp umrissenen Entwicklungen die Distanz deutlich, die eine heutige Analyse universitärer Wissenskulturen von der kulturellen Einschätzung der späten Sechzigerjahre trennt.³ Noch 1969 hatten Talcott Parsons und Gerald Platt ihre Studie über die amerikanische Universität in eine Theorie der Modernisierung der westlichen Kultur eingebettet, in der die Universität den Gipfelpunkt einer Bildungsrevolution darstellt, die die industrielle und demokratische Revolution komplettiert. Sie bringt demnach einen kognitiven Stil der Weltaneignung gegenüber religiösen, expressiven und moralischen Mustern zur kulturellen Dominanz. In den Bereichen der Allgemeinbildung, der Professionalisierung, der Nachwuchsrekrutierung und der kulturellen Identitätsstiftung übernimmt in den Augen von Parsons die Universität eine Schlüsselfunktion (vgl. Parsons/Platt 1990). Als gesellschaftliche „Intelligenzbank“ führt sie zu einer Rationalisierung der Kultur im Ganzen. Mit den Mitteln soziologischer Theorie hatte Parsons damit Humboldtsche Ideale reformuliert. Im Lichte der vier skizzierten Trends hingegen entsteht heute eher der Eindruck einer Enttäuschung dieser Erwartungen. Weder im Blick auf Forschung noch auf Ausbildung oder allgemeine Kulturbedeutung wird der Universität noch eine Führungsfunktion zuge-
traut. In ihrer Ausbildungsstruktur nähert sie sich den Fachhochschulen an; in ihrer Forschungsfunktion gibt sie Anteile an außeruniversitäre öffentliche und private Organisationen ab; und ihre kulturelle Deutungsfunktion wurde durch die Demonstration der Kontingenzen wissenschaftlichen Wissens gerade als Konsequenz universitärer Forschung ebenso relativiert wie durch die Erfahrung der Resistenz anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme gegenüber dem kognitiven Stil universitärer Wissenskulturen. Die moderne Gesellschaft und ihre Kultur ist in keinem System – auch nicht dem universitären – allein mehr zu repräsentieren (vgl. Luhmann 1992, bes. S. 123f.).

IV.

Damit stellt sich die Frage nach der möglichen Zukunft der Universität als hochsubventionierter gesellschaftlicher Organisation. Ist die Universität in ihrer humboldtschen Aufgabenbeschreibung gescheitert, weil nun auch die Idee einer Einheit der Wissenschaft in der Vielheit ihrer Disziplinen als bloße Idee diskreditiert und von der unaufhaltsamen Spezialisierung positiver Einzelwissenschaften mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Verwertungspotenzialen abgelöst worden wäre? Ist auch die Idee der Bildung, die solche organischen Einheitsvorstellungen auf die Seite der Person projiziert, angesichts eines grassierenden Pragmatismus des anwendungsorientierten Lernens und der Heterogenität der modernen Kultur obsolet geworden? Immerhin hat die Universität gegenüber ihren Kritikern wie gegenüber Reformversuchen eine erstaunliche Resistenz bewiesen. Wie lange kann jedoch eine Organisation überleben, deren gesellschaftliche Funktion in Zweifel gezogen wird, deren Ressourcen austrocknen und deren „Idee“

3 Vgl. zum Wandel der soziologischen Beschreibungen der Universität seit den 1960er Jahren Kieserling (2001).

delegitimiert worden ist? Helmut Schelsky jedenfalls fügte der Neuauflage seines 1962 erschienenen Buches „Einsamkeit und Freiheit“, in dem er die Erneuerungsfähigkeit der deutschen Universität im Sinne des Humboldtschen Ideals noch bejaht hatte, acht Jahre später und um einige Reformervahrungen reicher ein resigniertes Nachwort hinzu, das den Abschied von einer Epoche deutscher Universität ebenso wie von der Illusion ihrer Reformierbarkeit konstatiert (vgl. Schelsky 1971, bes. S. 242ff.). Deren interne Ausdifferenzierung sprengt die integrativen Möglichkeiten eines Leitbildes humboldtscher Dimension. Eines solchen ideellen Zentrums jedoch bedarf in Schelskys, wie bereits zuvor in Jaspers (vgl. Jaspers 1946) Augen die Universität als Organisation von Vielfalt, auch wenn dieses nicht länger die idealistische Vision einer systematischen Einheit der Wissenschaften repräsentiert. Ob die kommunikative Inszenierung prozeduraler Streitformen die vakante Stelle einer „Idee“ der Wissenschaft substituieren kann, wie Habermas hofft, erscheint im Blick auf die Organisationsrealität von Universitäten zweifelhaft (vgl. in diesem Sinne Habermas 1988). Nicht nur sind die Wissenskulturen von einer Heterogenität, die ihre reflexive Zusammenführung illusorisch erscheinen lässt, auch der interne Zusammenhang epistemischer, moralischer, ästhetischer und politischer Rationalität ist zerbrochen. Deren Eigenlogik ist unübersehbar und lässt sich durch Wissenschaft erklären, gerade weil diese weder politisch noch moralisch oder ästhetisch unterscheidet. Umgekehrt heißt dies, dass das Wissenschaftssystem nicht länger damit rechnen darf, seine finanzielle Subventionierung legitimationsfrei abrufen zu können oder im Zweifelsfall Ideale anbieten zu dürfen, um politische Deckung und ökonomische Ressourcen einzufordern. Die Abschaffung der Universität als nicht marktfähiger Organisation steht zur Debatte (vgl. Daxner 1999; auch Müller-Böling 2000).

James March's Diagnose, bei Universitäten handele es sich um organisierte Anarchien kommt der Realität der Hochschulen näher als die Erinnerung an vergangene Ideale (vgl. Cohen/March 1986). Bisher versandete jede Reform in der Bürokratie und produzierte allenfalls darin innovative Lösungen, in der Praxis nichts Nennenswertes zu ändern. Reformstrategien stimulieren immer auch die Erfindungskraft von Organisationen zur Strukturhaltung, weil sie mit einer Illusion von Zweckrationalität operieren, die an der systemischen Eigenlogik und den Paradoxien von Entscheidungsprozessen abprallt. Man muss darin wohl auch das Immunsystem der Universitäten erblicken, das es ihnen ermöglicht hat, trotz politischer Reformrhetorik zu überleben und hinter ihrer eigenen Intransparenz in Deckung zu gehen. Ansonsten wäre es der Organisation kaum gelungen, die politisch herbeigeführte Differenz zwischen Anforderungen und Ressourcen zu verkraften. Sogar die angeblich alarmierenden Studienabbruchsquoten signalisieren kein dramatisches Problem, da die Betroffenen mehrheitlich im Arbeitsmarkt versickern, ohne zuvor die Seminare wirklich überfüllt zu haben, für die sie virtuell eingeschrieben waren.

Dennoch zeichnen sich Entwicklungsperspektiven ab, die auf organisatorischer Ebene Strukturbrüche andeuten. Diese entspringen zwar nicht unbedingt aus Reformintentionen, aber doch aus Reformimplikationen und verdanken sich einer Logik der Bürokratisierung selbst. Das macht sie möglicherweise so brisant, dass sie innovative Potenziale im Umgang mit den Paradoxien der Bürokratie wecken, die idealistische Vor-

stellung der Integration durch Ideen in die Entfaltung der Paradoxie unvereinbarer Ziele durch ein Management von Heterogenität übersetzen. March's Diktum von der organisierten Anarchie müsste dazu in den Imperativ „Organisiere Anarchie!“ umgeformt werden. In der Folge des „Bologna-Prozesses“ mit der Einführung neuer B.A./M.A.-Studiengänge in Verbindung mit einem Kreditierungssystem für Studienleistungen werden Veränderungen ausgelöst, die aufgrund bürokratischer Überforderungen bürokratische Fantasie erzwingen könnten. Um Studienabbrecherquoten durch Verschulung und die Verleihung eines ersten akademischen Grades zu senken, dessen niedriges Niveau als Berufsbefähigung deklariert wird, soll ein Zweiphasenmodell der Hochschulbildung installiert werden. Dieses entwertet aber womöglich die erste Ausbildungsphase so, dass die Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen verschimmt. Für die Universitäten könnte darum die Option attraktiv erscheinen, diesen Bereich zugunsten nichtkonsekutiver Masterstudiengänge an die Fachhochschulen abzugeben und sich auf die zweite Ausbildungsphase zu konzentrieren, um erstens den immensen Anforderungen der Prüfungsbürokratie in den neuen Studienmodellen, zweitens den Sozialisierungsproblemen einer zum Teil kaum studierfähigen Klientel und drittens der Überlastung durch Lehr- und Verwaltungsaufgaben auszuweichen. Die seinerzeit von Jürgen Mittelstraß empfohlene, aber bildungspolitisch kaum durchsetzbare Aufwertung der Fachhochschulen zur Regelhochschule würde so tendenziell zur von den Universitäten selbst verfolgten Entlastungsstrategie (vgl. Mittelstraß 1994, S. 12ff.). Parallel dazu ermöglicht das Kreditierungssystem ein Studierverhalten, das Fächerstrukturen tendenziell unterläuft und im Sektor der Lehre zur Auflösung traditioneller Fachkulturen führen könnte. Die generalisierte Anerkennung von Studienleistungen lässt Bildungsbiographien als individualisierte Kombinationen unterschiedlicher Ausbildungsmodule zu, sodass neuartige Kopplungen von Ausbildungsinhalten und –komponenten denkbar werden, die keiner zentralen Studiengangsregie unterliegen.

In einem solchem Szenario entstehen Flexibilisierungsmöglichkeiten, die Reformintentionen überholen und den Universitäten Organisationsspielräume eröffnen. Eine Auslagerung großer Teile der B.A.-Ausbildung schafft Ressourcen für eine theorie- und forschungsorientierte zweite Ausbildungsphase mit dann auszuwählenden Studierenden. Eine entgrenzte Anerkennungspflicht für Ausbildungsmodule fördert Bezüge zwischen fachspezifischen Wissenskulturen, die vorher füreinander unzugänglich waren. Eine forschungsorientierte Masterausbildung prämiert die Entfaltung erkennbarer Forschungsprofile und Fächerkombinationen in Universitäten, die einem Abschluss inhaltlichen Distinktionswert verleihen. In Forschung und Lehre entstünden Freiheitsgrade und Veränderungsanreize, wie sie im Rahmen bestehender Ausbildungsverordnungen kaum realisierbar sind.

V.

Voraussetzung dafür, dem Scheitern an der Einheit der Vielfalt von Wissenskulturen und funktionalen Anforderungen durch die Kultivierung des anarchischen Potenzials

universitärer Organisationen zu entkommen, ist das Anerkennen der Unmöglichkeit der Organisation von Einheit und Zweckrationalität als Prämisse organisatorischer Strukturbildung.⁴ Universitäten hätten stattdessen in sich die heterogene Struktur der modernen Kultur zu kopieren. Dies wiederum würde eine interne Hierarchisierung der Entscheidungsstrukturen verlangen, die Autonomie durch Beschränkung sichert. Abschließend sei dies in einem Szenario skizziert. Dessen Konstruktion beruht auf der Homologisierung der heterogenen Struktur von Wissen, Kultur und Universität.

Wissen hat den Charakter unwahrscheinlicher, selbstreferentieller und nach interessanten Wissens-Nichtwissens-Profilen suchender Ordnungsbildung angenommen, die mit der eigenen Kontingenz ebenso wie mit der Kontingenz seiner Weltreferenzen rechnet. Grenzen zwischen traditionellen, in Fächern segmentierten Wissenskulturen verblassen. Entgegen vordergründigen Anwendungsorientierungen erzeugt diese Selbstreferentialität ein Interesse an vielfältigen kulturellen Phänomen und Praxisfeldern, die zum Anlass für reflexive Beobachtungen im Blick auf andere Möglichkeiten werden. Der Selbstbezug des Wissens ermöglicht einen Weltbezug, der im Modus theoriegeleiteter Distanzierung Praxisbezüge sucht, ausbildet und gesellschaftlich kommuniziert (vgl. auch Baecker 2000, bes. S. 67). Dabei erweist sich die Relevanz kulturwissenschaftlicher Wissenskulturen. Uneindeutigkeiten, Vorläufigkeiten, Zuordnungsprobleme, Bewertungskonflikte und konkurrierende Heuristiken der Bestimmung im Horizont von Nichtwissen und Unsicherheit, wie sie in Natur- und Ingenieurwissenschaften ebenso wie in der Ökonomie, dem Recht, der Politik, der Erziehung oder der Medizin vorkommen, erfordern Reflexionen auf die Oszillation symbolischer Ordnungen, Kommunikations- und Wahrnehmungsmuster, geronnener Erwartungen und institutionalisierter Praktiken (vgl. als Beispiel Rheinberger 2001). Darin besteht die genuine Kompetenz kulturwissenschaftlichen Wissens. Viele scheinbar nur technische, ökonomische oder rechtliche Funktionsprobleme erweisen sich auf den zweiten Blick als kulturelle Verstehens-, Kommunikations- und Deutungsprobleme. Zwischen natürlichen, kulturellen, technischen, ökonomischen oder politischen Logiken ist immer weniger klar zu unterscheiden. Universitäre Wissenskulturen hingegen sind darauf spezialisiert, die Probleme, Voraussetzungen und Möglichkeiten solcher Oszillationen sichtbar zu machen und Arenen reflexiver Distanzierung und Beobachtung zur Verfügung zu stellen. Sie beschreiben forschend kulturelle Heterogenität mit kognitiven Mitteln und üben ausbildend in den Umgang mit Differenzen ein.⁵ Darin sind sie in der gesellschaftlichen Kommunikation unersetzlich. Ihr Modus einer kognitiven Virtualisierung der Welt erzeugt eine Problemsensibilität, die jede politische oder ökonomische Kalkulation überfordert, deren Wert aber deswegen auch nicht nach deren Kriterien allein zu bemessen ist. Universitäten besitzen ein kommunikatives und wahrnehmungsgestütztes Irritationspotenzial, das weder die Massenmedien noch große Funktionssysteme erzeugen

4 Dies formuliert nur eine Grundeinsicht moderner Organisationstheorie. Vgl. zum Beispiel Weick (1995).

5 Ähnlich, aber im Anschluss an Latour argumentiert D. Baecker für Universitäten als Moderatoren eines Kulturdialogs; vgl. Baecker (2003).

können, auf das sie jedoch zurückgreifen. Eine Kultivierung der Heterogenität des Wissens und der Kultur bedarf einer Heterogenität der universitären Organisation. An die Stelle dogmatisierter und strukturell unbeweglicher Fächer, die sich ihre subdisziplinäre Ausdifferenzierung zugute halten und fachpolitisch zementieren, müsste eine aus beweglichen Forschungseinheiten lose gekoppelte Organisation treten, die problemspezifische Kombinationen kognitiver Beobachtungsstile, Theorien und Methoden herstellt. Die „Einheit“ des Heterogenen der Kultur, des Wissens und der Organisation entsteht operativ in der Gegenwart der Kommunikation. Ihr Korrelat findet sie in der Zumutung an beteiligte Personen, sich dieser operativen Heterogenität kognitiv auszusetzen und sie biographisch in Form von Kompetenzen der Reflexion und Kommunikation zu integrieren.

Eine Ausbildung, die sich in einer Masterphase an diesem Szenario orientiert, erfolgt projekt-, theorie- und forschungsorientiert. Sie setzt auf Individualisierung statt auf Standardisierung. Kreditierte Studienleistungen können an den Nachweis von Projektfähigkeit und von Kompetenzen, weniger an die Absolvierung eines Kerncurriculums gebunden werden. An die Stelle klassischer Fachkulturen träten Forschungsschwerpunkte, die verschiedene Theorie-, Methoden- und Praxisbezüge integrieren. Universitäten können sich auf diese Weise profilieren und in Forschung wie Lehre eigene Akzente setzen. Dies würde auch kleinen Hochschulen Wettbewerbschancen eröffnen, die ansonsten Opfer der Rationalisierung werden. Durch Kooperationen zwischen Forschungseinheiten verschiedener regionaler Hochschulen ließen sich Konsequenzen des absehbaren Rückbaus von Ressourcen, besonders in den Kulturwissenschaften, kompensieren. Die Pflege von Netzwerken zwischen Universitäten, regionalen Unternehmen und Kulturinstitutionen erschließt nicht nur theoretisierungsfähige Praxisfelder, sondern eröffnet Universitäten in begrenztem Rahmen auch Wege in Beratungs- und Weiterbildungsaktivitäten, die, neben Studiengebühren, zu einer neuen, allerdings bescheidenen Finanzierungsquelle werden könnten.

Die klassische Rede von der Autonomie der Universität gewinnt in diesem Szenario die Signatur von Universitäten als zielsuchenden, nicht fremdgesetzte Zielfiktionen erfüllenden bzw. notorisch eben nicht erfüllenden Organisationen. Dazu allerdings bedürfte es einerseits der Autonomisierung von Forschungseinheiten in Bezug auf Ressourcenverwendung, Themen, Kooperationen und Lehre sowie andererseits der Einführung von Entscheidungskompetenzen auf übergeordneter Ebene von Dekanen und Hochschulleitung, die strategische Richtungsentscheidungen universitärer Profilbildung auch gegen Partikularinteressen durchzusetzen und die Möglichkeit von Strukturbrüchen und Neuorientierungen glaubhaft zu symbolisieren vermögen (vgl. dazu auch Schimank 2001). Parallel dazu hätte der Staat sich aus der Regulierung von Studieninhalten und -formen zurückzuziehen.

Angesichts des Wissens über universitäre Wissenskulturen mag dieses Szenario utopisch anmuten. Aber es bleibt abzuwarten, ob eine weitere Überlastung und Bürokratisierung der Universitäten bei politischem wie öffentlichem Verlust an Legitimation nicht Lösungen erzwingt, die ein Überleben der Organisation nur durch das Auffinden funktionaler Äquivalente zu unerfüllbaren Aufgaben gestattet. Das Szenario reformu-

liert das Humboldt-Modell mit organisationssoziologischen Mitteln als ein politisches und kulturelles Projekt. Ihre politische Kraft entfaltete Humboldts Vorstellung stets eher als Ideal denn als organisatorische Wirklichkeit (vgl. v. Bruch 1999). Hatte Humboldt die philosophische Fakultät und die personale Kooperation von Forschern vor Augen, konstituierte die Universität sich über das Prinzip von Fächern als berufsorientierten Verwaltungseinheiten. Dieses Prinzip jedoch erscheint zunehmend als Sonderweg, der an sein Ende gelangt sein könnte. In Forschung und Lehre kann die Organisation Universität den Erwartungen nicht genügen, und das Ideal ihrer Einheit wird als bloße Idee diskreditiert. Forschung und Lehre, als Formen des Umgangs mit Wissen, lassen sich dann in separaten Organisationen ausdifferenzieren, da es zunehmend schwer fällt, eine spezifisch universitäre Forschungs- und Lehrform zu identifizieren. Die Universität repräsentiert insofern die Fiktion der organisatorischen Einheit der Humboldtschen Idee. Sie suggeriert einerseits die Notwendigkeit einer organisatorischen Kopplung des Wissenschafts- und des Erziehungssystems der modernen Gesellschaft, um diese Einheit zugleich als paradoxen Anspruch und unerfüllbare Leistung zu entlarven. Es ist die Frage, ob diese Fiktion heute angesichts der realen Entwicklung noch einmal als politisches Projekt reformuliert und als organisierte Anarchie institutionalisiert werden kann (vgl. in diesem Sinne auch Derrida 2001). Andernfalls steht die Organisationsform Universität zur Disposition.

Literatur

- Baecker, D. (2000): Die Universität als Algorithmus. In: Laske, St. u.a. (Hrsg.): *Universität im 21. Jahrhundert*. München/Mering: Rauer Hampp-Verlag, S. 47-75.
- Baecker, D. (2003): *Der Kulturdialog, oder Was leisten die Wissenschaften und worin besteht die mögliche Rolle der Universität?* (Ms. Witten).
- Bösch, St./Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.) (2003): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo academicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bruch, R. vom (1999): *Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945*. In: Ash, M.G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 29-57.
- Cohen, M.D./March, J.G. (1986): *Leadership an ambiguity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Daxner, M. (1999): *Die blockierte Universität*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Derrida, J. (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988): *Die Idee der Universität – Lernprozesse*. In: Eigen, M. u.a. (Hrsg.): *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin u.a.: Springer, S. 139-173.
- Humboldt, W.v. (1993): *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden, IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 255-266.
- Jaspers, K. (1946): *Die Idee der Universität*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kieserling, A. (2001): *Bildung durch Wissenschaftskritik: Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den sechziger Jahren*. In: Stölting, E./Schimank, U. (Hrsg.): *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 81-117.
- Kimmich, D./Thumfart, A. (Hrsg.) (2004): *Universität ohne Zukunft?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Knorr-Cetina, K. (2002): *Wissenskulturen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992): *Universität als Milieu*. Bielefeld: Haux.
- Mittelstraß, J. (1994): *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2003): *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: UVK Univ.-Verlag.
- Müller-Böling, D. (2000): *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Parsons, T./Platt, G.M. (1990): *Die amerikanische Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rheinberger, H.-J. (2001): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Göttingen: Wallstein.
- Rustemeyer, D. (2003): *Wer weiß?* In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-52.
- Schelsky, H. (1971): *Einsamkeit und Freiheit*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Schimank, U. (2001): *Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheidende Organisationen*. In: Stölting, E./Schiman, U. (Hrsg.): *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 223-242.
- Schleiermacher, F. (2000): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. In: Ders.: *Texte zur Pädagogik*, Bd. I. Frankfurt a.M.: S. 101-165.
- Stichweh, R. (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weick, K.E. (1995): *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dirk Rustemeyer, Universität Trier, Fachbereich I – Pädagogik, 54296 Trier.

Klaus-Peter Horn

Studienreform in der Erziehungswissenschaft

Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung

1. Rahmenbedingungen

Seit ihrer Begründung in den 1960er-Jahren werden die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge von Reformbemühungen begleitet, die sowohl auf innerfachliche Veränderungen und Problemlagen als auch auf den vermuteten oder tatsächlichen Bedarf bei den Abnehmern des Studiums reagiert haben und dabei immer auch die nötigen Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen im Blick hatten. In den 1990er-Jahren war etwas Ruhe eingekehrt, doch spätestens seit der Erklärung von Bologna vom 19.6.1999 ist es mit der Ruhe vorbei. Nun sind auch die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge einem Prozess unterworfen, der weder innerfachlich noch im Hinblick auf die Akzeptanz der Studiengänge¹ begründet ist, sondern sich einzig und allein der politischen Absicht der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes verdankt.²

Diese Vereinheitlichung soll herbeigeführt werden durch die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ mit einem Zusatz zum Diplom (Diploma Supplement), in dem die Qualifikationen dokumentiert werden. Das System der Abschlüsse soll in Anlehnung an das amerikanische Modell aus zwei Teilen bestehen: einem mindestens dreijährigen Studienzyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate, Abschluss Bachelor) sowie einem daran anschließenden zweiten Zyklus (graduate, Abschluss Master oder Promotion), wobei der erste Abschluss zugleich Bedingung für die Zulassung zum zweiten Studienzyklus ist. Gestützt wird dieses System durch die Einführung eines Leistungspunktesystems (European Credit Transfer System – ECTS), wobei auch außerhalb der Hochschule Punkte erworben werden können sollen, sowie durch die Modularisierung des Studienangebots. Durch das Punktesystem wiederum soll die Mobilität der Studierenden erhöht werden, was zugleich Rückwirkungen auf die Curricula der Studiengänge an den europäischen Hochschulen haben dürfte.

In Deutschland wurden von der gemeinsamen Konferenz der Kultusminister „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von

1 Die Akzeptanz des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs als des zentralen Hauptfachstudienganges ist heute im Allgemeinen hoch, was sich auch in der im Verhältnis zu anderen Studiengängen geringeren Arbeitslosenquote der Absolventinnen und Absolventen niederschlägt. Vgl. dazu Rauschenbach/Züchner (2004) sowie Krüger/Rauschenbach (2004).

2 Alle relevanten Dokumente dazu finden sich im Internet unter <http://www.bologna-berlin2003.de/de/index.htm> (31.10.2004).

Bachelor- und Masterstudiengängen³ beschlossen, in denen die zentralen formalen Elemente der Studienreform festgehalten sind.³ Demnach ist der Bachelor-Abschluss ein erster berufsqualifizierender Abschluss. Bachelor- und Masterstudiengänge können sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden. Bachelorstudiengänge sollen mindestens drei und höchstens vier Jahre dauern, Masterstudiengänge mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Bei der Einrichtung dieser Studiengänge sind zwei Varianten möglich: eine konsekutive, in der der Masterstudiengang inhaltlich auf dem vorangehenden Bachelorstudiengang aufbaut, und eine nicht-konsekutive, in der der Masterstudiengang inhaltlich nicht auf dem vorangehenden Bachelorstudiengang aufbaut. In der konsekutiven Variante soll das Studium insgesamt nicht mehr als fünf Jahre umfassen. Weiterbildende Masterstudiengänge sind ebenfalls möglich, wenn zwischen dem ersten berufsqualifizierenden (Bachelor-)Abschluss und der Aufnahme eines Masterstudiums eine mindestens einjährige Berufspraxis liegt.

In den maximal fünf Jahren in der konsekutiven Variante sind insgesamt 300 Leistungspunkte nötig, davon für den Bachelorabschluss in der Dreijahresvariante 180 und für den Masterabschluss in der Zweijahresvariante 120 Leistungspunkte. In beiden Studiengängen ist eine wissenschaftliche Abschlussarbeit vorgesehen.

Für die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge sind zudem die Bestimmungen hinsichtlich der Profilierung der Studiengänge von Bedeutung. Während die Bachelorstudiengänge „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln“ sollen, ohne dass eine Einteilung in „stärker anwendungsorientiert“ oder „stärker forschungsorientiert“ vorgenommen wird, sollen die Masterstudiengänge nach diesem Schema differenziert werden.

Diese Vorgaben bringen zunächst einmal eine Vervielfältigung von Studiengangsvarianten mit sich, was unter dem Gesichtspunkt der Vergleichbarkeit möglicherweise problematische Konsequenzen haben wird. Anders als beim bisherigen Diplom oder Magister sind nämlich weder die Dauer noch der fachliche Zuschnitt eindeutig festgelegt, und auch die Unterscheidung von Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen scheint eingeebnet. Im konsekutiven Modell sind mindestens drei Kombinationen von Bachelor (3 oder 3,5 oder 4 Jahre) und Master (2 oder 1,5 Jahre oder 1 Jahr) möglich. In nicht-konsekutiven Studiengängen könnte auch eine Kombination eines vierjährigen Bachelorstudiums mit einem zweijährigen Masterstudium möglich sein, wodurch die Obergrenze von 5 Jahren Regelstudienzeit überschritten würde.

2. Formale Pluralisierung – Neue Studiengänge⁴

Die Erziehungswissenschaft ist in Deutschland an fast allen Universitäten als Studienfach mit eigenen Hauptfachstudiengängen (Diplom, Magister, Unterrichtsfach) vertre-

3 Vgl. <http://www.kultusministerkonferenz.de/hschule/strukturvorgaben.pdf> (31.10.2004).

4 Die folgende Übersicht beruht im wesentlichen auf der Zusammenstellung der einschlägigen Daten bei Horn/Wigger/Züchner (2004, S. 20ff.), ergänzt um neuere Angaben, soweit sich seit der Erstellung des Datenreport-Beitrags Veränderungen ergeben haben.

ten. Im Rahmen des Bologna-Prozesses werden zwar an verschiedenen Standorten bereits Bachelor- und Masterstudiengänge im Fach Erziehungswissenschaft angeboten, die traditionellen Hauptfachstudiengänge bilden aber noch die Mehrheit. Auf die Reformvorhaben mit BA/MA wird im Folgenden das Hauptaugenmerk gelegt, weil die Reformen im Rahmen bestehender Hauptfachstudiengänge (wie in Hamburg oder Dortmund, vgl. Horn/Wigger/Züchner 2004, S. 20f.) durch die anstehende Umstellung auf Bachelor und Master selbst wieder überholt werden.

Erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Master-Studiengänge sind in unterschiedlichen Varianten an den Universitäten Greifswald, Erfurt, Berlin (Humboldt-Universität), Bochum, Braunschweig, Hildesheim und Karlsruhe eingeführt worden. Schon ein nur flüchtiger Blick auf diese Studiengänge offenbart eine Vielzahl an Varianten. Es gibt:

1. Bachelor- und/oder Master-Studiengänge mit einem Fach (Technische Universität Braunschweig BA, Universität Hildesheim BA und MA⁵, Ruhr-Universität Bochum MA, Universität Erfurt MA);
2. Bachelor- und/oder Master-Studiengänge mit Erziehungswissenschaft als eines von zwei gleichberechtigten Fächern (Ruhr-Universität Bochum BA u. MA) bzw. als Haupt- oder Nebenfach (Humboldt-Universität zu Berlin BA u. MA, Universität Erfurt BA u. MA, Technische Universität Braunschweig BA sowie Universität Karlsruhe BA, aber ohne Kreditierung nach ECTS);
3. Bachelor- und Master-Studiengänge mit Erziehungswissenschaft als eines von drei gleichberechtigten Fächern (Universität Greifswald) bzw. in der Kombination von einem Hauptfach mit zwei Nebenfächern (Humboldt-Universität zu Berlin BA).
4. Einen Bachelor- bzw. Masterstudiengang, in dem Erziehungswissenschaft lediglich als Zweitfach gewählt werden kann (Rostock BA)

An acht Standorten werden also neun verschiedene Bachelor-Studiengänge mit Erziehungswissenschaft als Hauptfach in fünf Varianten angeboten, an bisher drei Standorten fünf verschiedene Master-Studiengänge in drei Varianten.⁶ Lediglich die grundlegenden formalen Elemente (studienbegleitende Prüfungen sowie – außer in Karlsruhe – Modularisierung des Lehrangebots und Leistungspunkte) sind diesen reformierten Studiengängen gemeinsam.

- 5 In Hildesheim werden lt. „Rahmen-Studienordnung für den Bachelor-Studiengang im Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim“ Studien in drei Fachrichtungen (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie und Sozialpädagogik/Organisationspädagogik) angeboten. Ich beziehe mich hier auf die Studienrichtung Erziehungswissenschaft, die mir Volker Schubert dankenswerterweise zur Verfügung gestellt hat.
- 6 Die in Rostock mögliche Wahl der Erziehungswissenschaft als Zweitfach im BA oder im MA wird hier außer Acht gelassen. In Braunschweig ist eine Studienordnung für einen „bildungswissenschaftlichen“ Master in Arbeit; in Karlsruhe sind die Masterstudiengänge interdisziplinär angelegt. Auch diese beiden Studienmöglichkeiten werden hier zunächst nicht berücksichtigt.

Darüber hinaus scheint es verschiedene Tendenzen der Weiterentwicklung der Hauptfachstudiengänge zu geben, die z.T. miteinander verknüpft werden:

- eine stärkere Professionsorientierung durch die Einführung von Modulen, die nicht nur explizit berufsfeldbezogen sind, sondern z.B. „Schlüsselqualifikationen“ (Berlin) oder „berufsfeldorientierte Zusatzqualifikationen“ (Karlsruhe) vermitteln sollen und/oder durch die Verankerung von Praktika (als Annäherung ehemaliger Magister-Studiengänge an den Diplom-Studiengang), wobei deren Dauer erheblich schwankt und die Praktika an unterschiedlichen Stellen in die Studienpläne eingefügt sind (in Bochum sind Praktika in der Master-Phase erforderlich und in der BA-Phase möglich, an der Humboldt-Universität Berlin dagegen in der BA-Phase verpflichtend, in der Master-Phase aber nicht vorgesehen; in Braunschweig wird ein berufsbezogenes Praktikum verlangt, in Karlsruhe soll es im Nebenfach abgeleistet werden, in Erfurt wiederum ist für die BA-Phase ein Forschungspraktikum verbindlich und ein Praktikum im Berufsfeld empfohlen);
- eine stärkere Forschungsorientierung durch Forschungs- und Projektseminare (HU Berlin) oder die Einführung eines obligatorischen Forschungspraktikums (Erfurt) bzw. eines „forschungsorientierten Praktikums“ (Bochum);
- eine Verstärkung der Interdisziplinarität durch die Ermöglichung vielfältiger und neuer Kombinationsmöglichkeiten von Fächern in den Zwei- bzw. Dreifach-Bachelor- und Master-Studiengängen bzw. durch „general studies“ (Greifswald), ein „Studium Fundamentale“ (Erfurt), fächerübergreifende Module (Berlin, Karlsruhe BA) oder durch eine ausschließlich interdisziplinäre Master-Phase (Karlsruhe).

Sind die formalen Prüfungsanforderungen für die Masterprüfung ähnlich hinsichtlich des Gesamtaufwandes (und different bzgl. eines mündlichen Prüfungsteils und der für die Anfertigung der schriftlichen Arbeit zur Verfügung stehenden Zeit), so sind die BA-Abschlüsse hinsichtlich Dauer und Art völlig heterogen: kleinere oder größere schriftliche Arbeiten unterschiedlicher Bewertung, z.T. mit mündlichen Prüfungen, oder auch ausschließlich eine mündliche Prüfung (im Hauptfach) sind zur Zeit zu finden.

3. Inhaltliche Diversifizierung – Studienprofile

Im Vergleich der Studiengänge sind neben den formalen Gemeinsamkeiten und Unterschieden insbesondere die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen von Bedeutung. Im Blick auf die verschiedenen Studienordnungen fällt zunächst auf, dass der Anteil der Erziehungswissenschaft in den verschiedenen BA-Hauptfachstudiengängen recht unterschiedlich ist. Bachelor-Studiengänge mit Erziehungswissenschaft als Hauptfach schwanken zwischen 180 cp im Ein-Fach-Studium an der Technischen Universität Braunschweig und 100 cp in Greifswald (inkl. Praktika); Masterstudiengänge variieren zwischen 100 cp an der Humboldt-Universität Berlin und der Ruhr-Universität Bochum in 4 Semestern und 66 cp an der Universität Erfurt in 3 Semestern. Nimmt man

die jeweiligen BA- und MA-Studiengänge zusammen, so reicht die Spannweite des Umfangs erziehungswissenschaftlicher Studien von 170 cp (incl. BA- und MA-Arbeiten) an der Humboldt-Universität Berlin bzw. 189 cp (incl. BA- und MA-Arbeiten) an der Ruhr-Universität Bochum bis 108 cp (incl. MA-Arbeit) an der Universität Erfurt, da dort zum Master-Abschluss in Erziehungswissenschaft auch zugelassen werden kann, wer Erziehungswissenschaft als BA-Nebenfach studiert hat.

Auch wenn die Curricula der Studiengänge sehr unterschiedlich beschrieben werden, man also nicht weiß, ob bei ähnlichen Modul- oder Lehrveranstaltungstiteln auch die gleichen Themen oder Fragestellungen, Theorien oder Probleme gemeint sind, kann doch ein Vergleich der Studieninhalte vorgenommen werden. Für die meisten der hier zu betrachtenden Studiengänge liegen mehr oder weniger detaillierte Modulbeschreibungen vor. Im Folgenden wird ein grober Überblick über die Inhalte der verschiedenen BA-Studiengänge (nur Haupt- bzw. Kernfach) gegeben:

- An der Humboldt-Universität zu Berlin gibt es in der Grundlagenphase sechs Pflichtmodule („Allgemeine Erziehungswissenschaft“, „Historische Erziehungswissenschaft“, „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, „Empirische Erziehungswissenschaft“, „Erwachsenenpädagogik: Lebenslanges Lernen und lebensbegleitende Bildung“, „Wirtschaftspädagogik“) und einen Wahlbereich, in dessen Rahmen frei wählbare Lehrveranstaltungen aus den genannten Bereichen belegt werden können. In der Vertiefungsphase müssen zwei Module aus einem der Profilbereiche „Erziehungs- und Bildungstheorie“, „Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise“, „Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung“ studiert werden. Hinzu kommt das Modul „Berufs(feld)bezogene Zusatzqualifikationen“, das zusammengesetzt ist aus den Bereichen Praktikum, Ergänzendes Fachwissen und Schlüsselqualifikationen (u.a. Allgemeine pädagogische Handlungskompetenz, Didaktische Kompetenz, Empirische Forschungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Museumspädagogische Kompetenz).
- An der Ruhr-Universität Bochum sind die sechs Pflichtmodule „Erziehung und Bildung“, „Entwicklung und Lernen“, „Sozialisation“, „Außerschulische pädagogische Praxisfelder“, „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“ sowie „Statistik für Erziehungswissenschaftler“ zu absolvieren. Von den Wahlpflichtmodulen („Bildung und Gesellschaft“, „Internationale Bildungsentwicklung und interkulturelle Pädagogik“, „Lernen und Lehren“, „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ sowie „Pädagogische Organisationsberatung“) müssen zudem zwei studiert werden, darunter eines aus einem der beiden zuletzt genannten Praxisfelder.
- Der Braunschweiger BA-Studiengang bezieht sich im Ein-Fach-Studium bzw. im Schwerpunktfachstudium Erziehungswissenschaft im Kernbereich auf die Basismodule „Erziehung, Bildung, Sozialisation“, „Allgemeine Didaktik“, „Lernen, Lehren, Pädagogische Kommunikation“, „Pädagogische Handlungs- und Berufsfelder“, „Medienpädagogik (Lernen und Lehren mit neuen Medien)“ sowie „Forschungsmethoden“. Im Differenzierungsbereich sind daneben die Module „Forschungsmethoden II“, „Historisch-systematische Pädagogik“, „Kommunikation und Beratung (Pädago-

gische Organisationsberatung)“, „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ sowie „Instruktionsdesign (Konstruktion u. Evaluation von Lehr-Lernumgebungen)“ vorgesehen.

- Im Rahmen des BA-Studiengangs an der Universität Erfurt sind fünf Themenbereiche verpflichtend: „Bildung und Erziehung“, „Entwicklung und Sozialisation“, „Lernen und Lehren“, „Bildungsinstitutionen und -systeme“ sowie „Pädagogische Forschungsmethoden“. Daneben sind je drei Module vertiefende Studien zu den pädagogischen Handlungsfeldern „Berufliche Bildung, Weiterbildung, Erwachsenenbildung“, „Sonder- und Sozialpädagogik“ sowie „Schule, Hochschule, Wirtschaft“ zu absolvieren sowie zu den pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Methodenbereichen („Forschungsmethoden“ als Vertiefung des o.g. Themenbereichs, „Beratungsmethoden und Methoden zur Steuerung sozialer Prozesse“ sowie „Methoden der Wissensvermittlung einschließlich Lernmedien“).
- Der Greifswalder BA-Studiengang sieht drei Basismodule („Grundfragen und Voraussetzungen von Bildung und Erziehung“, „Spezielle Erziehungswissenschaften“ sowie „Lehr-Lern-Prozesse“) und ein Aufbaumodul („Empirie und Praxis pädagogischer Berufsfelder“) vor.
- Die Fachrichtung Erziehungswissenschaft wird im BA-Studiengang an der Universität Hildesheim in folgenden erziehungswissenschaftlichen Modulen absolviert: „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“, „Allgemeine Pädagogik I und II“, „Einführung in die Allgemeine Didaktik“, „Rechtliche Bedingungen pädagogischen Handelns“, „Statistik und empirische Forschungsmethoden“, „Forschungsmethoden II“, „Einführung in die Organisationspädagogik“, „Pädagogische Handlungskompetenz“ und „Kulturelle und gesellschaftliche Kontexte von Erziehung und Bildung“.
- Die BA-Studien an der Universität Karlsruhe schließlich sind nicht modular gegliedert. In den ersten vier Semestern umfasst das Studium gleichermaßen Veranstaltungen aus den beiden später wählbaren Schwerpunkten Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik (u.a. „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“, „Historische und systematische Pädagogik“, „Bildungstheorie“, „Einführung in die Berufspädagogik“, „Struktur und Organisation der beruflichen Bildung“, „Einführung in die Theorie der Schule“, „Unterrichtstheorie und Praxis“).

Im Vergleich der verschiedenen Studiengänge wird zwar deutlich, dass es einen gemeinsamen Kern gibt, dass dieser aber recht klein ausfällt. Der klassisch ausgerichtete, nicht-modularisierte BA-Studiengang in Karlsruhe steht dabei neben dem Berliner BA-Studiengang, dessen Module erkennbar an den vor Ort bestehenden Professuren der Erziehungswissenschaft, mithin an der Fachsystematik orientiert sind, während die Studiengänge in Bochum und Erfurt sich über Grundbegriffe und die dadurch umrissenen Problembereiche oder Themenfelder definieren. Das Braunschweiger Modell changiert zwischen einer Orientierung an Grundbegriffen und einer Orientierung an den vorhandenen bzw. geplanten Professuren.

4. Zentrierungsabsichten – Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Nachdem es bereits in den 1960er-Jahren zu einem ersten, weitgehend wirkungslosen Versuch gekommen war, die erziehungswissenschaftlichen Studien durch ein Kernstudium Erziehungswissenschaft zu regulieren (vgl. Horn 1999; ders. 2002, S. 256-259; Furck 2004), gibt es seit der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre erneut Ansätze zu einer Zentrierung der erziehungswissenschaftlichen Studien um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (vgl. Wigger/Horn 2002). Der aktuelle Vorschlag für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft von Seiten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurde jüngst veröffentlicht (vgl. DGfE 2004). Er sieht die folgenden vier „Studieneinheiten“ à sechs Semesterwochenstunden (SWS) vor:

1. „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“
2. „Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte“
3. „Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen“
4. „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“

Mit diesen Studieneinheiten sollen die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an den deutschen wissenschaftlichen Hochschulen einen gemeinsamen Kern erhalten, an den sich die Spezialgebiete und Studienrichtungen anlagern können. Dieser Kern umfasst mit 24 SWS ca. ein Fünftel des Gesamtumfangs der Bachelorstudiengänge und bietet genügend Möglichkeiten für eine darüber hinaus gehende Differenzierung.

Vergleicht man nun die Module der vorhandenen BA- Studiengänge (hier nur Berlin, Bochum, Braunschweig, Erfurt, Greifswald und Hildesheim) mit diesem Vorschlag, dann kommt man nicht umhin, eine leichte Verspätung des Kerncurriculum-Vorschlags zu konstatieren, denn die vorhandenen Studiengänge lassen sich nur teilweise in den hier gegebenen Einheiten wieder finden.

An allen Standorten bis auf Greifswald sind der Studieneinheit 1 „Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ mindestens zwei Pflichtmodule zuzuordnen. In Greifswald ist hier nur ein Modul zu finden, das aber so umfangreich ist, dass auch hier, wie an den anderen Standorten, die Studieneinheit 1 rein rechnerisch ausgefüllt wäre. Sieht man jedoch genauer auf die Spezifizierungen seitens der DGfE, dann stellt man fest, dass an jedem der hier in Betracht kommenden Standorte etwas fehlt, nämlich in der Regel die historische Dimension sowie immer – zumindest ist sie nicht explizit genannt – die wissenschaftstheoretische Dimension.

Die Studieneinheit 2 „Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte“ ist mit Pflichtmodulen nur in Erfurt, Hildesheim und an der Humboldt-Universität zu Berlin vorhanden, während Bochum hier immerhin zwei Wahlpflichtmodule zu bieten hat, die aber beide nicht unbedingt stu-

diert werden müssen, denn die Studierenden können sich für ein drittes Wahlpflichtmodul entscheiden. Braunschweig und Greifswald bieten in diesem Bereich gar nichts an.

Die Forschungsmethoden hingegen sind an allen Standorten mit mindestens einem Pflichtmodul vertreten, in Braunschweig und Hildesheim sogar mit zweien. Erfurt bietet hier neben dem Pflichtmodul noch ein Wahlpflichtmodul an. Aus den Benennungen der Module in diesem Bereich kann man allerdings auf eine Schwerpunktsetzung auf quantitative Methoden schließen, was nicht dem Vorschlag der DGfE für die Studieneinheit 3 „Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen“ entspricht, der auch eine Einführung in qualitative Methoden vorsieht (vgl. aber Hildesheim, wo dies explizit im Modul „Forschungsmethoden II“ geleistet werden soll). Zu kurz kommt auch – zumindest nominell – die im DGfE-Vorschlag sichtbare Orientierung an Forschungsbereichen: „Bildungsforschung (z.B. Benachteiligtenforschung, Lehr-Lern-Forschung, Weiterbildungsforschung)“; es überwiegt eine allgemeine Benennung als „Forschungsmethoden“.

Die Studieneinheit 4 „Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen“ schließlich ist an allen Standorten ausreichend repräsentiert, wenngleich fast ausschließlich im Hinblick auf die je vorhandenen Studienrichtungen und weniger im Hinblick auf eine überblicksartige Einführung, wie im DGfE-Vorschlag auch erkennbar („Struktur der Erziehungswissenschaft in der Pluralität ihrer Teildisziplinen“). Auch sind allgemeine Einführungen in alle an einem Standort studierbaren Berufs- und Handlungsfelder, die für Studierende für die Entscheidung hinsichtlich der zu wählenden Studienrichtung von Bedeutung sein könnten, selten.

5. Alles nicht so schlimm? – Versuch eines Fazits

Zwar erheben alle hier präsentierten BA-Studiengänge den Anspruch, als erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge zu gelten, doch bieten sie sowohl hinsichtlich der Breite und als auch hinsichtlich der Tiefe der Studienmöglichkeiten ganz unterschiedliche Möglichkeiten. Der Überblick über die bereits vorhandenen BA-Studiengänge zeigt also, dass die durch den Bologna-Prozess gegebenen Möglichkeiten der Reform genutzt wurden. Dies geschah vorrangig in Richtung einer stärkeren Profilierung und Strukturierung. Zugleich waren und sind damit Probleme verbunden im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Angebote und die Mobilität der Studierenden.

Der Vergleich der dargestellten Studiengänge mit dem DGfE-Vorschlag zum Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft lenkt den Blick v.a. auf die inhaltliche Heterogenität der verschiedenen Studiengänge. Vor diesem Hintergrund ist die stärkere lokale Profilbildung kontraproduktiv, und zwar sowohl im Hinblick auf die Darstellung des Faches nach innen wie nach außen als auch für die Studierenden, denen durch die neuen Studiengänge eine verbesserte Mobilität suggeriert wird. Was geschieht, wenn ein Studierender im dritten Semester eines Bachelorstudiengangs oder mit einem Bachelorabschluss einer der genannten Universitäten in den Bachelorstudiengang oder Master-

studiengang an einer der anderen Universitäten wechseln will? Jeder Universitätswechsel scheint mir angesichts der je spezifischen Ausgestaltung bereits der Bachelorstudiengänge ein Problem zu sein. Wenn nicht nur die inhaltlichen Schwerpunkte, sondern auch die formalen Voraussetzungen so unterschiedlich sind, ist ein Vergleich der erbrachten Leistungen doch erheblich erschwert.⁷

Zwar finden sich Bestandteile des von der DGfE vorgeschlagenen Kerncurriculums an allen Standorten, aber es hat sich doch eine Tendenz zur Orientierung an den vor Ort gegebenen personellen Möglichkeiten und Schwerpunkten ergeben, sodass es hier eher zu einer Reproduktion der standortbezogenen Spezifika kommt als zu einer zumindest im Kern noch universitätsübergreifend erkennbaren Disziplin. Diese Tendenz kann zwar aus pragmatischen Erwägungen heraus nachvollzogen werden. Sie zeigt aber auch, dass die Erziehungswissenschaft nicht an allen Standorten über ausreichend Personal verfügt, um das Fach in seiner ganzen Breite insbesondere hinsichtlich der grundlegenden Bestandteile auch unter den neuen Bedingungen der modularisierten Bachelor-Studiengänge anzubieten. So kommt es weiterhin zu lokalen Profilen, die die Überlegungen zu einem Kerncurriculum teilweise konterkarieren.

Diese lokalen Profile werden auch durch die eher an die Magisterstudiengänge erinnernden Möglichkeiten der Fächerkombinationen und der Interdisziplinarität gekennzeichnet. Symptomatisch scheint mir darum auch, dass bislang kein großer Diplom-Standort einen BA-Studiengang für die Studienrichtung Sozialpädagogik vorgelegt hat. Zu der Schwierigkeit, den gut funktionierenden und auch auf Abnehmerseite gut akzeptierten Diplom-Studiengang auf eine kürzere Studiendauer umzustellen, kommt hier noch die Problematik der Vergleichbarkeit mit bzw. der Exklusivität gegenüber den Studiengängen an den Fachhochschulen hinzu. Spätestens dann aber, wenn die Rahmenordnung für die (universitäre) Diplomprüfungsordnung in Erziehungswissenschaft aufgrund der Bachelorisierung der Studiengänge nicht mehr wirksam ist, wird sich die Problematik der Umstellung der Studiengänge in vollem Licht zeigen. Waren die verschiedenen Magisterstudiengänge immer schon eher durch ihre Verschiedenartigkeit gekennzeichnet⁸, hatte der Diplomstudiengang bei allen Unterschieden im Detail doch eine gewisse Einheitlichkeit als Grundlage. Diese wird mit Einführung der Bachelorstudiengänge verloren gehen, wie man schon jetzt am Beispiel des Hildesheimer BA-Studienganges „Sozialpädagogik/Organisationspädagogik“ sehen kann. Hier spielt die Erziehungswissenschaft nur noch am Rande eine Rolle: Ein Modul („Einführung in die Erziehungswissenschaft“, 4 SWS, 6 Leistungspunkte) im ersten, ein Modul („Erziehungswissenschaft II, 6 SWS, 10 Leistungspunkte) im zweiten Studienjahr.

Der Überblick über die Entwicklungen ergibt also ein irritierendes, teilweise widersprüchliches Bild: Die Hauptfachstudiengänge sind untereinander noch weniger ver-

7 Ganz abgesehen davon, dass die Hiobsbotschaften aus dem angelsächsischen Raum, man werde die dreijährigen Bachelorstudiengänge nicht als äquivalent zu den eigenen Bachelorstudiengängen anerkennen, noch nicht ausgeräumt sind.

8 Die einschlägigen Versuche, über eine Rahmenordnung auch den Magisterstudiengang in seinen Grundzügen zu vereinheitlichen, hatten offenbar wenig Einfluss auf die Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen vor Ort.

gleichbar als dies ohnehin bisher der Fall war; gegen die eigentlich beabsichtigte stärkere Berufsorientierung der Bachelorstudiengänge werden Praktika aus dem obligatorischen Studienbereich weitgehend herausgehalten; die nationale und internationale Mobilität, d.h. die Möglichkeit des Universitätswechsels während des Studiums, werden im Gegensatz zum Reformprogramm durch die BA/MA-Reform zur Zeit eher behindert als gefördert, sowohl während der einzelnen Studienphasen als auch beim Übergang vom BA zum MA lassen sich die einzelnen Studiengänge nur schwer auf einen Nenner bringen. Problematisch ist zudem die meist enge Anbindung der MA-Studien an die lokalen BA-Studien, was sich der Logik der Umsetzung bisheriger Studiengänge in eine konsekutive Struktur verdankt, in der dann – wiederum entgegen der Zielsetzung der Reform – der eigentlich erstrebenswerte Abschluss der MA ist und der BA zu einer reinen Zwischenstation wird.

Die Konsequenzen dieser Studienreform sind bislang nur annähernd erkennbar. Eine Orientierung an Vorstellungen eines gemeinsamen, standortübergreifenden Kerncurriculums – welcher Provenienz auch immer – ist nur in Ansätzen auszumachen, die Kernbestände der Erziehungswissenschaft in den Studiengängen drohen angesichts der kürzeren Studienzeiten und der Orientierung an der Berufsqualifikation sowie durch die vielen fachlichen Kombinationsmöglichkeiten zur Randerscheinung zu werden. Dies gilt umso mehr, als es auch Tendenzen gibt, dass die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft eigene BA- und/oder MA-Studiengänge ohne bzw. mit nur schwachem Bezug auf die Erziehungswissenschaft entwickeln.

Dabei ist noch gar nicht die Rede von den verschiedenen Akkreditierungsagenturen und den von diesen herangezogenen Experten, deren jeweils wieder unterschiedliche fachliche Verortung eine Vergleichbarkeit der inhaltlichen Begutachtung der Studiengänge erschwert. Eine im Kern einheitliche Gestaltung der verschiedenen Studiengänge lässt sich wohl nur durchsetzen, wenn in den Akkreditierungsgremien die Perspektive der Erziehungswissenschaft als Disziplin berücksichtigt wird.

Manche der erhofften positiven Auswirkungen der Reform (stärkere Strukturierung der Studiengänge, frühere Abschlüsse) werden sich möglicherweise bald einstellen. Manche (Mobilität) scheinen mir durch die schon in formaler Hinsicht gegebene Heterogenität der Studiengänge erschwert. Für die Erziehungswissenschaft als Fach bringen die neuen Studiengänge aber auf jeden Fall gravierende Probleme mit sich, denn das Fach wird über einen Standort hinaus kaum mehr als Einheit wahrnehmbar. Dies mag man mit Blick auf andere Wissenschaftskulturen in den angelsächsischen Ländern nicht dramatisch finden, doch aus der Sicht der deutschen Tradition der Erziehungswissenschaft deutet sich dadurch ein Verlust an.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Der Vorstand (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 15, H. 29, S. 84-88.
- Furck, C.-L. (2004): Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 15, H. 28, S. 14-24.

- Horn, K.-P. (1999): Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 749-758.
- Horn, K.-P. (2002): Lehre und Studium im Spiegel der Disziplin. Stellungnahmen erziehungswissenschaftlicher Gremien zu Ausbildungsfragen (1956-1998). Eine Dokumentensammlung. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich, S. 255-278.
- Horn, K.-P./Wigger, L./Züchner, I. (2004): Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-38.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-54.
- Wigger, L./Horn, K.-P. (2002): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich, S. 185-200.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen.

Ewald Terhart

Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung

Es gibt wohl kaum ein anderes Wort im Kontext der gegenwärtigen Umstellung der Studiengänge an Hochschulen, an das so viele Hoffnungen geknüpft sind und das zugleich so viel Verunsicherung und Ängste hervorruft wie „Modularisierung“. Wie andere, ähnliche Zentralworte in Politik und Gesellschaft hat auch „Modularisierung“ einen Signalcharakter angenommen. Ein solches Wort steht für einen komplexen Sinnzusammenhang, der bei der Verwendung des Wortes immer mittransportiert wird, aber eben gerade nicht mehr erläutert oder präzisiert werden muss. Zugleich ist ein solches Wort in einen normativen und emotionalen Bedeutungshof eingebettet, wobei die Richtung der Bewertungen und das Ausmaß der Emotionen individuell durchaus unterschiedlich sein können. Die Abkürzungs- und Signalfunktion solcher Worte kommt nur zustande, weil keine präzise und vereinheitlichte Bedeutung, keine genaue Definition o.Ä. vorhanden ist. Wird sie eingefordert und werden Erläuterungen gegeben, löst sich der Signalcharakter sofort auf. Auf Flaggen darf kein Text stehen.

So viel aber wissen mittlerweile alle Hochschulangehörige: „Module“ sind Elemente in Studiengängen, und „Modularisierung“ steht für den Prozess der Erarbeitung einer neuartigen Form der Strukturierung von Studiengängen, die dann eben aus „Modulen“ bestehen. Als Ergebnis dieses Prozesses ist der Studiengang „modularisiert“. Im Hochschulbereich sind mit dem Begriff „Modularisierung“ gegenwärtig im Wesentlichen folgende Assoziationen verbunden:

- stärkere Strukturierung der Lehrangebote und des Ablaufmusters im Studiengang, ggf. mit höheren Verbindlichkeiten für Lernende wie Lehrende;
- falls mehrere Disziplinen an einem Studiengang beteiligt sind: stärkere fachübergreifende Verzahnung der Angebote;
- Ablösung des Systems der Studienorganisation durch „Semesterwochenstunden“ und „Scheine“; Ende der herkömmlichen Form des Studiennachweises durch das „Belegen“;
- studienbegleitende Prüfungen, kontinuierlicher Erwerb von Leistungspunkten und Aufsummierung der Einzelleistungen zum Studienabschluss – ggf. ohne ein ‚dramatisches‘ Abschlussexamen;
- Hoffnung auf Erleichterung des Wechsels zu anderen Universitäten im In- und Ausland;
- Änderung im Verhältnis von Erstausbildung, Berufslaufbahn und Weiterbildung; Möglichkeit des Zusammenstellens individueller Studienprofile;
- Pflicht zur Akkreditierung von neu entwickelten Studiengängen vor Aufnahme des Studienbetriebs; kontinuierliche Qualitätssicherung und Re-Akkreditierung.

Diese Themen beschäftigen derzeit wohl jeden Fachbereich, jedes Institut an jeder Hochschule in Deutschland mehr oder weniger intensiv.

Ich möchte mich im Folgenden nicht mit allen Assoziationen und Facetten beschäftigen, die mit Modularisierung verbunden sind, und auch nicht die Frage erörtern, ob das Ganze sinnvoll ist und ob es die Ziele erreichen kann und wird, die es offiziell erreichen soll. Es geht auch nicht um die Einführung der Bachelor/Master-Struktur (vgl. dazu Keedy 1999; Oelrich 2001; Schwarz-Hahn/Rehburg 2004; Winter 2004; Horn 2005), denn systematisch gesehen ist Modularisierung hiervon unabhängig. Stattdessen geht es um Ereignisse und Erfahrungen, die mit dem konkreten Prozess der Erarbeitung von Modulen verbunden sind, um die konkreten, alltagspraktischen Konsequenzen, die dieser Prozess für die Organisation der Lehre in einem Institut oder Fachbereich sowie für das eigene Handeln innerhalb der Lehre hat. Aber auch die sehr grundsätzlichen Folgen dieser neuen Formen von Lehrorganisation für die Disziplin selbst bzw. für das Verhältnis der Disziplinvertreter zu dem Wissen ihrer Disziplin werden anzusprechen sein. Ich gehe dabei insbesondere auf die Situation in der *universitären Lehrerbildung* ein, die aufgrund ihrer über sehr viele Fächer und Fakultäten ‚verteilten‘ Struktur vielleicht nicht typisch ist für universitäre Studiengänge insgesamt, von der aber behauptet wird, dass gerade sie aufgrund dieser besonderen Lage auf Modularisierung angewiesen ist und von ihr profitieren kann. An ihr können also Glanz und Elend der Modularisierung recht gut verdeutlicht werden. Ich stütze mich dabei auf eigene, subjektive und insofern keinesfalls repräsentative Erfahrungen in Universitäten im Prozess der Modularisierung sowie bei der Bewältigung der praktischen Konsequenzen dieser neuen Formen von Lehre. Insofern kann man das Folgende auch als die Verarbeitung eines Selbstversuchs verstehen.

1. Was heißt im Wortsinne „Modul“?

Der Begriff Modul stammt ursprünglich aus dem Bereich der technischen Konstruktion. „Modul“ ist ein bestimmtes, abgegrenztes Element innerhalb einer komplexeren Struktur, z.B. ein Element innerhalb einer elektronischen Anlage. Dieses „Modul“ selbst kann in unterschiedlichen Anlagen eingesetzt werden, verrichtet aber der Sache nach immer den gleichen Dienst. So kann man ggf. aus bereits bestehenden Einzelmodulen durch neue Anordnung eine gänzlich neue Anlage erstellen. Im Maschinenbau und in der Autoindustrie, in der Bauindustrie sowie bei der Erstellung von Computerprogrammen werden „Module“ eingesetzt. Entscheidend ist jeweils, dass der Zweck des Moduls im Kontext der Gesamtstruktur sowie die Schnittstellen zwischen einem Modul und seinen Nachbarmodulen, mit denen es in direktem Austausch steht, genau definiert sind. Module können selbst wiederum aus einzelnen Elementen bestehen, und eine aus Modulen zusammengesetzte Anlage kann ein Modul innerhalb einer größeren Anlage bilden. Insofern hängt es im Grunde von der jeweils angelegten Perspektive bzw. der Grenzziehung ab, was man denn nun als ein ‚Teil‘ und was als ‚Ganzes‘ betrachten will.

So weit der Hintergrund in den Ingenieurwissenschaften. Innerhalb eines pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kontextes tauchten die Begriffe „Modul“ und „Modularisierung“ etwa seit Mitte der 1990er-Jahre keineswegs zuerst mit Blick auf die Lehre an wissenschaftlichen Hochschulen, sondern in der beruflichen Ausbildung (Erstausbildung und Weiterbildung) auf (Ziehm 1998; Leesemann 1998; Gonon 1998; Kloas 1999; Buschfeld 2000; Rützel 2002). Modularisierung steht hier für eine Form der Bereitstellung von Aus- und Weiterbildungsangeboten, die sehr stark zerlegt und auf individuelle Voraussetzungen zugeschnitten sind bzw. von den Interessenten zugeschnitten werden können. Während dies für die Organisation von Weiterbildung immer üblich war, weil man dort schon immer von sehr heterogenen Voraussetzungen, Motiven, Interessen auszugehen hatte, bedeutet Modularisierung von Erstausbildungen für Deutschland einen tiefgreifenden Wechsel. Traditionell gilt hierzulande nämlich eine enge Standardisierung von normierten Ausbildungswegen, die zu präzise definierten, aber gleichwohl komplexen Berufen führen, denen die Einzelnen dann ihr Leben lang nachgehen. Veränderungen in den Berufszuschnitten, in den Karrieremustern sowie in den vorgelagerten Bildungslaufbahnen, vor allem aber die rasante Beschleunigung aller dieser Veränderungen haben jedoch dazu geführt, dass diese standardisierte Formierung sich zugunsten einer schlussendlich hoch individualisierten, flexiblen und sehr risikoreichen Verknüpfung von Ausbildungserfahrungen, Berufschancen und tatsächlicher beruflicher Tätigkeit auflöst. Im Zuge dieser Entwicklung löst sich z.B. auch die Differenz zwischen Ersausbildung und Weiterbildung auf. Ehedem standardisierte Wege und garantierte Zugänge verändern sich in Richtung auf teils vorstrukturierte, teils individuell zusammenzustellende Menues von Bildungs-Modulen; Arbeiten, Lernen und Leben sind damit – dramatisch formuliert – vollständig und unablässig voneinander durchdrungen.

Auf der Ebene der höheren Bildung (Universität, Fachhochschule) verbindet sich die Karriere von „Modularisierung“ mit dem Bologna-Prozess, in dessen Rahmen eine europaweite Vereinheitlichung der Studienverläufe und -abschlüsse im Hochschulsystem erreicht werden soll; so ist zumindest die in Deutschland dominierende Lesart dieses Prozesses (zur Modularisierung im Hochschulsystem vgl. BLK 2001, 2002; HIS 2001; KMK/BMBF 2005).¹ Die gerade skizzierten, auf Weiterbildung und Berufsbildung bezogenen Denkmodelle wurden gewissermaßen auf die höhere Bildung übertragen. Im Folgenden steht jedoch nicht das gesamte Bündel der Gründe für oder gegen „Bologna“ zur Debatte, sondern nur dessen im engeren Sinne curricularer, ausbildungsdidaktischer und prüfungsbezogener Teil: die Modularisierung – genauer, die Probleme und Konsequenzen, die im Rahmen der praktischen Erarbeitung und Umsetzung solcher Lehr-Strukturen auftreten.

1 Die Zeitschriften „Bildung und Erziehung“ (2005, Heft 2), „Journal für LehrerInnenbildung“ (2004, Heft 4) sowie „Forschung und Lehre“ (2005, Heft 2) beschäftigen sich ebenfalls mit „Modularisierung“. Ein erster Erfahrungsbericht aus der Lehrerbildung in Bielefeld findet sich bei Tillmann (2005).

2. Was bedeutet „modularisieren“ – und wie macht man das?

Der grundlegenden Idee nach verlangt Modularisierung, dass ein Studiengang als Prozess der schrittweisen Herausbildung von definierten Fähigkeiten („Kompetenzen“) betrachtet wird, wobei diese Fähigkeiten auf eine wissenschaftliche, in den allermeisten Fällen aber wohl eher auf eine außerwissenschaftliche berufliche Tätigkeit gerichtet sind. Ausgangspunkt ist insofern eine Liste derjenigen Kompetenzen, die Absolventen (und insofern dann: Berufsanfänger) haben sollten. Dies ist das wohl wichtigste und zugleich gravierendste Element von Modularisierung: Jedes Modul muss zu einer benannten, genau umrissenen Kompetenz führen – wobei der Wert dieser Kompetenz sich an ihrem Beitrag zur Herausbildung des schlussendlich angestrebten Fähigkeitsbündels bemisst. Der Ausprägungsgrad dieser Kompetenzen darf ein Minimum nicht unterschreiten und weist nach oben hin aufsteigende Kompetenzstufen oder Leistungsniveaus auf. Aus dieser Kompetenzliste werden dann diejenigen Studienerfahrungen ‚abgeleitet‘, die die Lernenden machen müssen, damit dann schließlich diese Kompetenzen auch vorliegen. Die Lernerfahrungen wiederum sind inhaltlich und methodisch zu benennen und in eine zielführende Sequenz zu bringen – wobei kontinuierlich Elemente der Selbst- und Fremdbewertung einzubauen sind. Die einzelnen Module, aus denen ein Ausbildungsgang zusammengesetzt ist, müssen – wie erwähnt – selbst bereits zu einer genau definierten Einzel-Kompetenz führen. Die für die Absolvierung der Module notwendigen Leistungen und Arbeitsbelastungen der Studierenden (gerechnet in Arbeitsstunden) müssen benannt sein. Das ECTS-System gibt hierfür den Rahmen ab (ECTS 2004; HRK 2004); schlussendlich schreibt es übrigens auch eine bestimmte Verteilung der zu vergebenden Noten auf die einzelnen Notenstufen vor.² Aus der Erledi-

- 2 Dieser Aspekt wird nicht selten übersehen. Nach einer Information der HRK (2004) wird auch im ECTS-System die Note lokal vergeben, und zwar nach der deutschen Notenskala von 1 bis 5. Diese Note wird ergänzt durch eine ECTS-Note, die international kompatibel ist oder sein soll. Die Verteilung der ECTS-Noten soll folgendermaßen aussehen. Es gibt fünf Stufen für erfolgreich absolvierte Leistungen: Stufe A ist für die besten 10% reserviert, Stufe B für die nächsten 25%, Stufe C für die nächsten 30%, Stufe D für die nächsten 25%, und Stufe E für die nächsten 10%. Stufe FX bedeutet „Nicht bestanden – es sind Verbesserungen erforderlich, bevor die Leistungen anerkannt werden können“, und Stufe F bedeutet „Nicht bestanden – es sind erhebliche Verbesserungen erforderlich“. Eine Datenabschrift dokumentiert die Leistung jedes Studierenden durch Aufstellung der absolvierten Kurse, der erworbenen Credits sowie der erzielten Noten und möglicherweise ECTS-Noten. Zusätzlich heißt es in dem HRK-Papier: „Die Angabe von Misserfolgsquoten in der Datenabschrift ist nicht obligatorisch“ (HRK 2004, S. 3). Das bedeutet, dass bei dokumentierten Benotungen nicht jeweils angegeben werden muss, aber angegeben werden kann, wie hoch der Anteil der Durchgefallenen ist. Vor diesem Hintergrund korrigiert die HRK ihre Empfehlung aus dem Jahre 2000, die eine feste Umrechnung von deutschen Noten und ECTS-Noten vorschlug. Das ist konsequent, denn die Benotungsgewohnheiten an den deutschen Universitäten und ihren Fachkulturen entsprechen nicht der Notenverteilungsvorschrift des ECTS. Insofern sollen nun zwei Noten gegeben werden: eine nach deutschem Muster und eine nach ECTS. Die Implikationen und Folgen dieses Vorgehens brauchen hier nicht herausgearbeitet werden – sie sollten allen Sachkundigen unmittelbar klar sein.

gung aller Teilelemente und den Einzelkompetenzen in der teilweise vorgeschriebenen Reihenfolge ergibt sich dann die abschließende Gesamt-Kompetenz.

So weit in kurzer Skizze die Idee. In der gegenwärtigen Praxis basiert jeder dieser Schritte wohl eher auf Entscheidungen und Probehandeln als auf eindeutigen und detaillierten Vorschriften, verlässlichen Erkenntnissen oder eingeübten Prozeduren. In den Universitäten und Hochschulen ist der skizzierte Prozess derzeit in reiner Form wohl kaum zu organisieren. Denn für die allermeisten akademischen Berufe wird man weder eine konsensfähige und präzise Aufstellung der notwendigen Kompetenzen noch eine wirklich alle Beteiligten überzeugende, also gleichsam zwingende Ableitung der zum Erwerb dieser Kompetenzen notwendigen Lernerfahrungen und deren Anordnung erstellen können – vor allem nicht für solche Berufe, die auf ein breit gefächertes und gestaffeltes, in sich differentes Spektrum von Positionen, Handlungsfeldern und Handlungsverläufen vorbereiten, das gar nicht im Einzelnen zu antizipieren ist. Besonders schwierig ist dies in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, die – mit Ausnahme z.B. des Lehrerstudiums – noch am allerwenigsten auf definierte Berufspositionen und Handlungsmuster vorbereiten. Es existiert also eine Unsicherheit hinsichtlich der Wissensbasis für die Konstruktion solcher Studiengänge. Hinzu kommt als klar limitierender äußerer Faktor, dass man die modularisierte Lehre mit demjenigen Personal erzeugen (können) muss, das vorhanden ist. Unausweichlich muss jede Revision an die gegebene Ausgangssituation anknüpfen. Das bedeutet: man muss eine Art Kompromisslinie zwischen den gegebenen Ausgangsbedingungen und dem vorgestellten Ziel bzw. der ‚reinen Lehre‘ finden. Die gegebenen Ausgangsbedingungen werden mehr oder weniger stark in die angestrebte Richtung umgearbeitet; in der Praxis des Modularisierens sind vielfältige Zwischenschritte und Teillösungen unumgänglich. So werden etwa die zu vermittelnden Kompetenzen eher vage beschrieben, die in den Modulbeschreibungen zu leistenden Inhaltsbenennungen werden exemplarisch und großzügig durch eine offene Liste verdeutlicht, die bislang in den Vorlesungsverzeichnissen durch Zwischenüberschriften mehr oder weniger mühsam in thematische Blöcke gegliederten Veranstaltungen werden zu Modulen bzw. Modulbereichen erklärt etc.

Da jede der vorgeschriebenen Veranstaltungen nicht mehr einfach „belegt“ werden kann, sondern jede Veranstaltung auch tatsächlich besucht und zertifiziert werden muss, führt die einfache Übertragung des alten Planungsprinzips der „Semesterwochenstunden (SWS)“ auf die neue Studienorganisation zu einer Explosion der Lehrnachfrage, die wiederum eigentlich zu einer Erhöhung der Zahl der Veranstaltungen v.a. in den ausgewiesenen Pflichtbereichen führen muss. Da gegenwärtig und absehbar jedoch keine Ausweitung der Lehrkapazität durch mehr Personal zu erwarten ist, sondern stattdessen eher mit dem Gegenteil gerechnet werden muss, erfordert Modularisierung eine genauere, nachfrageadäquatere Verteilung der Art und Menge der angebotenen Veranstaltungen als bislang. Bei weitergehender Strukturierung wird eine im Kollegium verabredete einheitliche Grobplanung der einzelnen Veranstaltungen unausweichlich, denn in einem Modul (und seinen Elementen) soll schließlich das enthalten sein, was seine Bezeichnung verspricht. Ebenso werden über das jeweils zu planende Semester hinausgehende längerfristige Verabredungen zu treffen sein. Schließlich sind gemeinsame

Standards für die notwendig werdende Zertifizierung und Benotung von Studienleistungen zwischen den Lehrenden abzusprechen. Diese Aufgabe wurde schon immer und wird gegenwärtig in den einzelnen universitären Einheiten durchaus gesehen. Ihre Erledigung wird aber früher wie heute gerne vertagt.

3. Was geschieht, während man modularisiert?

Die Modularisierung zu organisieren ist schon schwierig – sie tatsächlich durchzuführen noch schwieriger. Wer ist dafür zuständig? Wer hat die Federführung? Wer ist an der Erarbeitung beteiligt, und wer entscheidet über die Annahme? Wer hat die Kompetenz, die Planung Wirklichkeit werden zu lassen, auch dann, wenn Probleme, Widerstände und Verweigerungen zu verzeichnen sind? Die akademischen Gremien arbeiten erfahrungsgemäß sehr langsam und neigen zu formalen bzw. Verfahrensvorschlägen – im Prozess der Modularisierung muss man jedoch inhaltlich werden und in gewisser Weise auch Wertungen vornehmen zu Fragen wie: Für welche Felder und Aufgaben bilden wir Absolventen aus? Was sind Fähigkeiten, die unsere Absolventen in diesen Feldern benötigen? Was aus unserem vorhandenen Inhalts- und insofern dann auch: Personaltableau ist denn nun wie wichtig für welche Kompetenz – und was ist weniger wichtig? Und die herauszubildenden Kompetenzen sollen ja die *berufsbezogenen* Kompetenzen der Absolventen sein. Damit ist eine Positionsbestimmung zum systematisch schwierigen Verhältnis von Disziplin und Profession ein kontinuierlich mitschwingendes Grundthema.

Solche Diskussionen erfolgen in den zuständigen Arbeitsgruppen und Gremien faktisch und zu Recht immer mit ständigem Seitenblick auf die je persönlichen Qualifikationen und Ausrichtungen des vorhandenen Personals. Dieses ist aber noch unter anderen Prämissen und Philosophien zusammengesetzt worden – den Zufallsfaktor einmal nicht gerechnet. Allein deshalb bereits ist es schwierig, wenn nicht unmöglich, eine *allein* aus antizipierten Berufsfeldanforderungen abgeleitete Modulstruktur aufzubauen. Was geschieht mit denjenigen, die in einer so aufgebauten Struktur mit ihren Schwerpunkten nicht vertreten sind, nicht sein können – oder nicht sein wollen? Was geschieht, wenn das System zwar eingeführt wird, einzelne Lehrende oder Gruppen von Lehrenden das ganze Verfahren rundheraus ablehnen und weder ihre Veranstaltungen noch ihre Leistungsnachweise etc. ändern? Die Gelehrtenrepublik ist auf solche Situationen nicht wirklich vorbereitet. Faktisch kann und wird es natürlich – aufgrund von Modularisierung – an keinem Standort zu einer kurzfristigen Personalanpassung durch Personalerneuerung kommen; lediglich bei der Neubesetzung von Stellen kann man ggf. notwendige Umdefinitionen in Richtung auf die Modulstruktur vornehmen. Bei der Beantragung der (Wieder-)Besetzung von frei gewordenen Stellen können allerdings Fachbereiche und/oder Universitätsleitungen in der Tat einen mehr oder weniger starken Druck ausüben. Dies alles bedeutet: Man muss eine Modulstruktur aufbauen, die den neuen Anforderungen genügt und den Berufsbezug der Studiengänge stärkt, die es aber zugleich erlaubt, das vorhandene Personal insgesamt und mit seinen Schwerpunkten *grosso modo* in diese Struktur einzubinden.

Ein grundsätzliches Problem zentriert sich um die Frage, wie viele der von den Studierenden zu erbringenden Leistungen eigentlich in welcher Weise zu Stande kommen bzw. ermittelt und bestätigt werden sollen. Welche Arbeitszeit/Arbeitsbelastung wird für welche Formen angesetzt? Werden alle zu erwerbenden Leistungspunkte an den Besuch von Veranstaltungen geknüpft, führt dies, wie erwähnt, in den bislang eher schwach strukturierten Studiengängen zu einer Vervielfachung der Lehrnachfrage. Insofern ist es klug, einen Teil der Leistungspunkte auch ohne direkten Bezug zum Besuch einer Lehrveranstaltung erwerbbar zu machen, wobei neue, geeignete Formen der Leistungserbringung und -überprüfung gefunden werden müssen. Oder aber man beschließt, nicht alle SWS in Leistungspunkte umzurechnen, wodurch der Studienumfang unter Umständen nominell reduziert wird. Ebenso besteht die Möglichkeit, Elemente der (reduziert verbleibenden) Abschlussprüfung mit Leistungspunkten zu versehen, sie also gewissermaßen zu Teilen des Studiums zu machen. Werden neben dem für alle Studierenden verbindlichen Kerncurriculum mehrere Wahlpflichtmöglichkeiten eröffnet, müssen diese allesamt hinreichend stark angeboten werden – auch wenn es womöglich nur wenige Studierende gibt, die sich für diese oder jene Wahlmöglichkeit entscheiden.

Sehr schwierig wird es, wenn mehrere Disziplinen an einem Studiengang beteiligt sind, wie dies typischerweise für Lehramtsstudiengänge insgesamt sowie speziell für deren erziehungswissenschaftliche Anteile gilt („Begleitstudium“ neben den Studium der Unterrichtsfächer und ihrer Fachdidaktik). Hier liefern die Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politologie, Philosophie etc. einzelne Elemente hinzu. Die Strukturierung innerhalb dieses Studienelementes – am besten sogar: innerhalb der Module dieses Studienelementes – soll aber gerade nicht disziplinar, sondern problem- oder besser: kompetenzbezogen sein. Für die beteiligten Fächer sind diese Angebote in der Lehrerbildung aber häufig Serviceleistungen. Entsprechend werden sie behandelt. Die Höhe des Abstimmungsbedarfs steht in umgekehrtem Verhältnis zur Abstimmungsbereitschaft.³ In der Lehrerbildung wird dies noch dadurch verschärft, dass die staatlicherseits erlassenen Prüfungsordnungen sowie die vor Ort befindlichen staatlichen Prüfungsämter eine limitierende und zensierende Funktion ausüben und dies auch weiterhin mit einigen guten (und einigen schlechten) Gründen tun wollen – andererseits aber nicht über wirklich durchgreifende administrative Mittel in Richtung Universität verfügen bzw. diese aus mancherlei Gründen nicht anwenden.

Schließlich ist bei Studiengängen, an denen mehrere Disziplinen beteiligt sind, gegenwärtig zu beobachten, dass (mangels einheitlicher Vorgaben oder in Unkenntnis der Vorgaben oder aus Eigenwille heraus) Disziplinen z.T. eigene Punktesysteme etc. entwickeln, was dazu führen kann, dass in einem Studiengang verschiedene Tarife gelten bzw. Studierende in ein und demselben Seminar für gleiche Leistungsformen unterschiedlich

3 An sehr vielen Standorten sind seit einigen Jahren Zentren für Lehrerbildung als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen gegründet worden, die fakultätsübergreifend die Belange der Lehrerbildung vertreten, koordinieren und weiterentwickeln sollen (vgl. dazu Blömeke 2002; Terhart 2005). Zur Diskussion über das Verhältnis von Universität und Lehrerbildung generell vgl. von Prondczynsky (1998); Roth (1999); Blömeke (2003); Tenorth (2004).

viele Punkte bekommen. Dies weist auf ein grundsätzliches Problem hin: Trotz einer anders lautenden Planung scheint es so zu sein, dass in den Bundesländern, zwischen den Standorten eines Bundeslandes und sogar zwischen Fakultäten ein und derselben Universität die vorhandenen bundes- und landesbezogenen Rahmenbestimmungen zur Reorganisation der Studienstrukturen im Sinne der Modularisierung sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Dies ist eine Folge der Tatsache, dass der Bologna-Prozess einerseits (in Deutschland) *de facto zentral verordnet* ist (oder doch zumindest von interessierter Seite so behandelt wird) und auch entsprechende Rahmenbestimmungen existieren, andererseits aber im Zuge der ebenfalls zum Bolognaprozess gehörenden *Autonomisierung der Hochschulen* auf engem Raum differente Systeme entstehen können. Und dabei ist doch gerade Internationalisierung und höhere räumliche Mobilität das Ziel! Die Abstimmung den Akkreditierungsagenturen zu überlassen setzt gewissermaßen zu spät an; außerdem ist dies angesichts der Menge der zu akkreditierenden Studiengänge in einem zeitnahen Prozess gar nicht möglich. Und was geschieht eigentlich mit den Einrichtungen und Instituten, deren Konzepte für modularisierte Studiengänge trotz mehrfacher Anläufe endgültig nicht akkreditiert werden – und alle Alt-Studierenden zwar abgearbeitet, die Lehrenden aber noch sehr jung sind?

Insgesamt führt die Erarbeitung einer modularisierten Studienstruktur dazu, das Institute, Fachbereiche, Fakultäten sich plötzlich sehr intensiv über die Lehre, ihre Struktur und Inhalte sowie auch über den Zweck der Lehre – d.h. die Art der bei Studierenden anzubahnenden Kompetenz – auseinandersetzen. Das ist sicherlich als positiv zu bewerten. Miteinander sprechen ist aber immer auch riskant: Schon bei den allereinfachsten Fragen – Wie haben wir es bisher gemacht? – werden große Unterschiede zwischen den Lehrenden deutlich. Bei den Antworten auf gewichtigere Fragen werden die Unterschiede noch größer: Was sollen die Studierenden am Ende können? Zu welchem Zweck sollten sie dies können? Wie wollen wir das erreichen? Wie wollen wir feststellen, inwieweit sie dies können? Und schließlich ganz grundsätzlich: Was ist eigentlich der spezifische Charakter akademischer Studien bzw. Berufsausbildungen im Unterschied zu anderen Ausbildungsebenen und -zielen? Oder gibt es diese Unterschiede gar nicht? Viele dieser Themen waren in den Hochschulen unterschwellig schon immer drängend und kontrovers – sie brauchten aber nicht expliziert, institutionalisiert und für das eigene Handeln folgenreich erörtert zu werden. Die akademische Tradition und der Sozialisationsprozess als Wissenschaftler sorgten vielfach für ein frag- und diskussionsloses Einschwingen der Neulinge und Dazukommenden in die Üblichkeiten. In Zeiten der Modularisierung ist dies so nicht mehr möglich: Die bisherigen Gewohnheiten werden sich auflösen. An ihre Stelle treten neue.

4. Womit muss man rechnen, nachdem man modularisiert hat?

Der entscheidende Punkt zur Umsetzung der modularisierten Struktur ist die Zusammensetzung des Lehrangebots für ein Semester bzw. für mehrere Semester. Leider ist in der Vergangenheit diesem absolut entscheidenden Punkt zu wenig Sorgfalt gewidmet

worden – man ahnt, warum. Nicht selten reichten die Lehrenden (z.T. in den engeren Arbeitsbereichen vorbesprochen) ihre Anmeldungen im Sekretariat ein, eine Gesamtlis- te wurde erstellt, und dann gewann das zuständige Gremium (das von den Einreichen- den besetzt ist) gerne den Eindruck, dass – mit ein paar Verschiebungen hier und ein paar Bitten an Kollegen dort – das Ganze doch eigentlich sehr gut aussähe und den Stu- diengangsanforderungen entspräche. Die Studenten, die sich dann zu Beginn des Se- mesters ihren Wochenplan zusammenstellen wollten, sahen das dann nicht selten an- ders. Eine solche Form der Bildung des Lehrangebots ist im Zeitalter der Modularisie- rung nicht mehr möglich. Es muss eine genaue Einpassung der eingereichten Angebote in die Modulstruktur erfolgen; man wird für Teile des individuellen Angebots vom Prinzip der ‚freien‘ Einreichung von Veranstaltungen wegkommen müssen. Das Veran- staltungsangebot wird umgekehrt in großen Teilen thematisch vorstrukturiert werden müssen, und die Lehrenden ordnen sich Themen, Veranstaltungen etc. zu bzw. werden oder sind bereits zugeordnet. Dabei wird nicht in die genauen Inhalte und Methoden der Veranstaltung des einzelnen Lehrenden hineinregiert werden, aber der Rahmen und die Themenstruktur werden einheitlicher sein. Auf diesem Wege wird die notwendige Zahl von Veranstaltungen, insbesondere von Pflichtveranstaltungen, angeboten werden können. Vor allem aber wird es keine semesterweise, ‚zufällig‘ zustande kommenden in- dividuellen und institutionellen Lehrangebote mehr geben können, sondern stattdessen eine mittel- und längerfristige Planung der Lehrangebote über mehrere Semester hin- weg. Nur auf diese Weise kann man erreichen, dass der Studiengang überhaupt im Rahmen der vorgesehenen Zeiten studierbar ist. Diese Planung schließt auch das Be- mühen um eine sinnvolle Verteilung der Lehrveranstaltungstermine über die Woche ein. Wer erst jetzt die Freiheit von Forschung und Lehre ins Spiel bringt, muss sich fra- gen lassen, ob er ernsthaft meint, dass diese im Kern darin besteht, seine wöchentlichen Seminarzeiten frei wählen zu können.

Noch einmal muss ich auf einen Punkt zurück kommen, an dem alles hängt: In den Geistes- und Sozialwissenschaften gab und gibt es insbesondere, wenn diese Veranstal- tungen für die Lehramtsstudiengänge relevant sind, eine Überfüllungssituation. Natür- lich nicht in allen Veranstaltungen – aber doch in vielen. Dies gilt auch schon unter der Bedingung, dass viele Studierende zahlreiche Veranstaltungen lediglich zu „belegen“ haben – also nicht wirklich dort auftauchen und nur in wenigen Veranstaltungen tat- sächlich „Scheine“ erwerben müssen. Anders: Bereits unter der Bedingung, dass nicht alle Studierenden wirklich alles machten, was sie zu machen hatten, platzte das System an manche Stellen aus den Nähten. Wenn nun die modularisierte Struktur so ausgelegt ist, dass alle Punkte nur durch den kontinuierlichen Besuch sämtlicher vorgeschriebe- ner Veranstaltungen erworben werden können, explodiert das System. Mit Personalzu- wachs ist aber absehbar nicht zu rechnen. Die nahe liegendste Möglichkeit dies aufzufan- gen besteht darin, den Erwerb von Leistungspunkten vom Besuch von Veranstaltungen z.T. zu entkoppeln und neue Formen der Überprüfung der außerhalb von Seminaren erbrachten Leistungen zu finden. Es sollten auch nicht allzu viele Pflichtelemente für al- le Studierende definiert werden: hat man dort nicht genug Personal bzw. Veranstaltun-

gen, entstehen sofort ‚Flaschenhalse‘ und Studienzeitverzögerungen. Ebenso müssen angesichts dieser Lage zwingend mehr Vorlesungen durchgeführt werden, in denen dann auch möglichst viele anspruchsvolle Leistungen erbracht und also viele Leistungspunkte erworben werden können. Ohne (Groß-)Vorlesungen mit Klausuren in Studiengängen mit hohen Studierendenzahlen ist das System nicht umzusetzen. Gibt es hinreichend viele Vorlesungen, können dann die Seminare wiederum allmählich eine arbeitsfähige Größe erhalten.

Die Überlegungen zum Auffangen der Explosion der Lehrnachfrage führen schließlich vor ein strukturelles, sehr grundsätzliches Problem, das tatsächlich besorgniserregend ist: Es könnte sein, dass Modularisierung von Studiengängen so lange machbar ist und positive Effekte erzielt, solange die Studierendenzahl (und vielleicht auch die Zahl der einzubindenden Lehrenden und Fächer) nicht eine kritische Grenze überschreitet. Auf der Seite der Lehrenden wie der Lernenden werden ab einer gewissen Größe die Abstimmungsprobleme jedoch immer größer – und letztlich praktisch unlösbar. Dies wäre vielleicht sogar auch dann noch der Fall, wenn man auf der Seite der Lehrenden bzw. in den Fachbereichen klare und schnelle Möglichkeiten hätte, die notwendige Lehrstruktur zwangsweise herzustellen. Wird die Zahl der von Modularisierung ‚betroffenen‘ Studierenden zu groß, ist das System vielleicht ebenfalls nur noch beherrschbar, wenn jedem Studierenden in jedem Semester sein Stundenplan vorgegeben wird. Das würde bedeuten, dass man bei großen Zahlen für Lehrende wie Lernende *ein völlig verschultes, Zeiten und Inhalte einschließendes Zwangssystem* einführen müsste. Das würde universitäre Lehre, ja: Universität unmöglich machen; an ihre Stelle träte eine (im doppelten Sinne) „Schein“-Institution. Für die Lehrerbildung, die an den größeren Universitätsstandorten der Republik jeweils Tausende von Studierende betrifft, die quer über zahlreiche Fakultäten hinweg stattfindet, und für die die Universität – selbst wenn sie wollte – nicht wirklich von *einer* Stelle aus alle ‚Anbieter‘ und ‚Nachfrager‘ zwangsorganisieren kann, ist das dann doppelt unmöglich, wenn diese paradoxe Formel einmal erlaubt ist. Angesichts solcher struktureller Unmöglichkeiten verfährt die Universität wie alle Organisationen in ähnlicher Lage: man praktiziert Schein-Anpassung, d.h., man erarbeitet Verfahren und Pläne, erfüllt Auflagen etc. in formaler Weise, kontrolliert aber nicht wirklich, ob die Praxis dies alles auch umsetzt, überlässt die Probleme des Alltags den einzelnen Lehrheiten und Lehrenden – und am Ende den Studierenden selbst.

5. Wie reagieren Studierende und Kollegen?

Natürlich unterschiedlich! Die Reaktion hängt davon ab, welchen Stellenwert man im konkreten eigenen Energiehaushalt der akademischen Lehre gibt, wie man den vergangenen und aktuellen Lehrbetrieb bewertet, welche Erfahrungen man bislang gesammelt hat – und wie weit man noch von der Pensionierung entfernt ist. Dies ist alles gut nachvollziehbar und in Rechnung zu stellen. Meine Erfahrung hat gezeigt, und viele Kollegen, die wie ich im Laufe ihres Berufslebens jemals die Funktion des ‚Beauftragten für die Erstellung des Veranstaltungsverzeichnis‘ (o.Ä.) inne hatten, haben bestätigt, dass

schon immer ein gewisser Teil der Lehrenden noch nie wusste oder auch nur wissen wollte, wie die Studiengänge im Einzelnen aufgebaut sind, in die ihre Lehrveranstaltungen eingeordnet sind. Aufgrund der allfälligen Änderungen etc. ist dies in der Tat manchmal schwer zu durchschauen. Ein anderer Teil passt seine Angebote an die neue Struktur an, versteht das System der Leistungspunkte sofort und setzt die Sache um. Das mittlere, sehr breite Feld wählt den Weg der langsamen allmählichen, z.T. nur mimetischen Anpassung an die neuen Verhältnisse. Neue Veranstaltungstitel sind schnell formuliert, man stellt Klausuren, man rückt ab vom System der Studentenreferate, mit denen ganze Semester gefüllt werden etc. Man erprobt sich an neuen methodischen Formen, man lässt Klausuren schreiben, entwickelt neue Prüfungsformen, hat vielleicht eine gewisse Durchfallquote – und macht dann Colloquien für die Durchgefallenen etc.

Skeptische Kollegen machen vielfach die Modularisierung für die auftretenden Probleme verantwortlich. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass durch Modularisierung zu einem sehr großen Teil lediglich *diejenigen Probleme deutlich werden, die immer schon da waren*, aber ängstlich-großzügig beschwiegen wurden. In diesem Zusammenhang gibt es eine Art von Folklore, die etwa so zusammengefasst werden kann: In irgendeinem nicht näher präzisierten Früher gab es noch die Universität im eigentlichen Sinne mit herausragenden akademischen Lehrern und eifrigen Studenten, die in faszinierenden Vorlesungen und kleinen Seminaren saßen und an der Sache orientiert emsig arbeiteten. (Angereichert wird dieses Szenario dann unweigerlich mit Erzählungen aus der eigenen Studentenzeit). Nur diese Freiheit sei akademisch und erzeuge Qualität. Die Massenuniversität habe dies alles zerstört. Nunmehr seien – bislang glücklicherweise bei Weiterexistenz der Freiheit aufseiten der Lehrenden – die Studiengänge verschult, die Seminare überfüllt und die Studierenden vielfach inkompetent und/oder desinteressiert. Entweder hätte man die Studierendenzahl nicht steigern dürfen, oder parallel zum Steigen der Studierendenzahlen auch die Professorenzahl analog erhöhen müssen. Nun müsse man halt warten, bis alle Uninteressierten das überfüllten Seminar zwei oder drei Wochen nach Semesterstart verlassen hätten. Die wirklich Interessierten blieben; jetzt könne es losgehen. Eine solche Argumentation verklärt nicht nur die (eigene) Vergangenheit, sondern führt dazu, dass man gewissermaßen Studienorganisation durch die Kombination von Raumgröße und Frustration betreibt – und einen großen Teil der Studierenden durch unübersichtliche Seminarlandschaften irrlichtern lässt, in ein Zufalls- bzw. strategisches Minimalstudium treibt oder gleich ganz aus dem Studium vertreibt.

Studierende, die als neu Eingeschriebene unmittelbar auf die neuen, modularisierten Verhältnisse treffen, informieren sich in aller Regel sehr rasch und können sich dann in dem System bewegen. Natürlich kennen sie ähnliches aus dem Kurssystem der Oberstufe und verhalten sich strategisch. Das ist nur rational. Studierende, die bislang in den alten Strukturen studiert haben, können natürlich unter diesen Bedingungen ihr Studium auch zu Ende führen. Manche bedauern, andere beneiden die ‚Modularisierten‘. Die Gleichzeitigkeit von ‚alter‘ und ‚neuer‘ Welt führt dazu, dass man vielfach beide Studierendengenerationen in den Veranstaltungen hat und die Studienorganisation, die Leistungsnachweise etc. in beiden Varianten erklären muss. Die Studierenden der ‚alten‘

Welt beurteilen die Anforderungsmuster, denen die Kommilitonen in der ‚neuen‘ Welt ausgesetzt sind, durchweg ambivalent: An sich sei das Neue ja besser, denn jetzt würde das Studium endlich ernst genommen; zugleich aber seien sie froh, dass sie selbst nicht mehr davon betroffen seien ...

6. Wie verändert Modularisierung die eigene Lehre in Programm und Praxis?

Ich habe diesen Prozess der Umstellung auf modularisierte Strukturen und die Umsetzung dieser Struktur in der Praxis an zwei Universitäten erlebt, mitgestaltet und jeweils die Konsequenzen unmittelbar erfahren. Im Folgenden geht es mir um die *eigenen* Lehr-Erfahrungen in modularisierten Verhältnissen sowie um einige Konsequenzen.

- Zunächst einmal wird eine bestimmte Tendenz, die schon seit Jahren deutlicher geworden ist, noch verstärkt: Die Lehre und ihre Inhalte lösen sich sehr stark von den eigenen Forschungsthemen und -aufgaben ab. Aufgrund des mehr oder weniger sanften Drucks in Richtung auf die Eingliederung der eigenen Lehre in die Pflichtstruktur sind große Übersichtsvorlesungen und wiederkehrende Standardseminare durchzuführen. Auch in diese fließt selbstverständlich die eigene Forschungserfahrung ein, aber Forschung selbst kann man dann nur noch im verbleibenden – früher hätte man gesagt – Oberseminar erörtern. Diese Seminare sind dann gewissermaßen reserviert für sehr gute Examenskandidaten und für die dritte Ebene der Bologna-Architektur: die Promotionsstudien. Andererseits muss man sich aber fragen, ob dies nicht ‚früher‘ bereits auch so war. Das Auseinanderdriften von Forschung und (wachsenden Teilen der) Lehre ist nicht zuallererst ein bolognaiser Effekt, sondern Folge des langanhaltenden Spezialisierungsprozesses wissenschaftlicher Forschung in allen Disziplinen.
- Traditionell wurden „Scheine“ durch Referate, Hausarbeiten, Klausuren, kleinere Leistungsnachweise auch Protokolle, Kurzberichte etc. erworben. Aber nicht alle Seminarteilnehmer mussten „Scheine“ machen; viele nahmen einfach teil, ohne eine verabredete schriftliche Leistung erbringen zu müssen. Jetzt erbringen alle Leistungen – und alle diese Leistungen müssen zertifiziert werden. Da manche dieser Leistungen in Zwischenprüfungs- und Examensnoten einfließen, müssen sie unter Examsbedingungen zustande kommen und bewertet werden. Das erfordert den Aufbau eines entsprechenden Apparates; dies insbesondere dann, wenn man sehr große Vorlesungen mit Hunderten von Teilnehmern hat (Anmeldungen, Abmeldungen, Prüfungen, Bewertungsprozess, Ausgabe der Scheine, Quittung der Ausgabe, Archivierung etc.).
- Bei den großen Veranstaltungen (Vorlesungen) wird die vermehrte Durchführung von Klausuren unvermeidlich. Dies war in der Erziehungswissenschaft zumindest lange Zeit nicht die Regel; in den anderen großen Universitätsdisziplinen, die ebenfalls seit Jahrzehnten große Massen zu bewältigen haben, war und ist das übliche Praxis. Für die Erziehungswissenschaft, die bei eingerechneten Verpflichtungen in

der Lehrerbildung hinsichtlich der Studierenden mittlerweile die zweit- oder drittgrößte Universitätsdisziplin ist (vgl. Rauschenbach/Züchner 2000, S. 39, FN 6), muss sich diese Tradition erst noch herausbilden. Sofern sich ein solches Massenfach wie die Erziehungswissenschaft darauf kaprizieren würde, seine Lehre nur noch an denen zu orientieren, die sich für die Sache *wirklich* und *tief* interessieren, wären viele Seminare vermutlich wie leergefegt. Man sollte sich – insbesondere beim Blick auf die erziehungswissenschaftlichen Studien in den Lehramtsstudiengängen – nicht der Illusion hingeben, dass die Seminare so voll sind, weil sich so viele Studierende für genau diese Themen interessieren. Das war schon in den vor-modularisierten Zeiten nicht so, und heute, wenn man Studiengänge voll ‚ausmodularisiert‘ und alle Punkte nur in Verbindung mit Seminaren und Anwesenheitspflicht gemacht werden könne, ist es vermutlich noch weniger der Fall. In anderen Disziplinen ist dies auch so – nur macht sich dort niemand Sorgen darüber, wenn die Studierenden sich ‚nicht wirklich‘ für die Inhalte interessieren: Die Disziplin definiert schlicht, was gewusst werden muss. Wer das dann nicht weiß und auch nicht wissen will oder anderes wissen will, bekommt nicht den Abschluss. Niemand hat ihn gezwungen, den Abschluss anzustreben. Vielleicht hätte er etwas anderes machen sollen.

Dies bringt mich zu einem Punkt, an dem die bisherigen Überlegungen zum Modularisieren in die eigene Disziplin zurückführen.

7. Wie wirkt die Modularisierung auf die Haltung zur eigenen Wissenschaft zurück?

Modularisierung, vor allem aber der mit ihr gegebene Zwang zur Herstellung einer definierten Verbindung zwischen Studienerfahrung und daraus resultierenden Kompetenzen stellt viele Disziplinen, ja letztlich die Universität in ihrem Selbstverständnis auf eine harte Probe. Grundsätzlich geht es um das Verhältnis von Wissenschaft und Beruf, von Disziplinen und Professionen, von einzelnen Teilbereichen einer Disziplin in ihrer Bedeutung für die Erzeugung von beruflich relevanten Fähigkeiten. Was kann Universität hier leisten – und was nicht? Wo ergibt sich die Notwendigkeit der Änderung – was kann man beibehalten? In den verschiedenen akademischen Kulturen sieht dies sicherlich jeweils anders aus. In den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen wird man sich nicht an präzise umrissenen Berufen orientieren können – die Kompetenzen werden eher breit anzulegen sein. Mit Blick auf die Lehrerbildung, die ja zunächst in der universitären Phase, dann durch den anschließenden Vorbereitungsdienst (Referendariat) auf einen definierten und hochspezialisierten Beruf vorbereitet (eine je individuelle Konstellation aus Lehramt und Fächerkombination), sind die Kompetenzen vielleicht noch eher zu umreißen (vgl. dazu neuerdings KMK 2004). Dabei kann für die Universität natürlich nicht der berufsfertige Lehrer das Ziel sein, sondern der möglichst gut auf den Vorbereitungsdienst vorbereitete Absolvent.

Für die Konstruktion eines Studiengangs ist dann die Frage entscheidend, welches Wissen aus welcher Disziplin man für relevant und kompetenzerzeugend hält. Da für die Entstehung von Kompetenz für pädagogische Berufe die Bedeutung erziehungswissenschaftlichen Wissens für die Entstehung von Kompetenzen für pädagogisches Handeln (als Lehrer, Sozialpädagoge etc.) aber durchaus unklar ist und von den verschiedenen Richtungen der Erziehungswissenschaft darüber hinaus deutlich unterschiedlich eingeschätzt wird, stellt sich bei der konkreten Arbeit an der Modularisierung die Gretchenfrage, welche Bedeutung und welchen Wert man der eigenen Wissenschaft bzw. dem eigenen Schwerpunkt innerhalb dieser Wissenschaft eigentlich zuweisen will. Was traut man ihr zu – was nicht? Je weniger man vom Wert der eigenen Disziplin für außerwissenschaftliche, berufliche Zwecke überzeugt ist, desto zurückhaltender wird man bei der Modularisierung sein, da es eigentlich keine zwingenden Gründe gibt, diese oder jene Inhalte in dieser oder jener Sequenz zu einem Studiengang zusammenzufügen. Die bei vielen Erziehungswissenschaftlern verbreitete, leicht skeptisch-ironische Haltung zur eigenen Zukunft, zur eigenen Disziplin und zur kompetenzerzeugenden Wirksamkeit des erziehungswissenschaftlichen Wissens wird diese Haltung vielleicht noch unterstützen.

Weitere Verunsicherungen und Reflexionsanlässe kommen hinzu: Sich z.B. intensiv mit der Bewertung von Klausuren sowie den Studentenantworten auf Klausurfragen zu beschäftigen, und sich hierbei – aufgrund der hohen Zahlen (s.o.) – um ein gewisses Maß an Standardisierung zu bemühen, führt immer wieder vor die Frage, was denn nun eigentlich ‚richtig‘ und ‚falsch‘ ist bzw. bei stärker reflexionsorientierten Aufgabenstellungen: Was als eine gerade noch hinreichende oder aber als vollständig überzeugende Argumentation zu bewerten ist. In den Geistes- und Sozialwissenschaften gibt es die unterschiedlichsten Auffassungen und Lehrmeinungen zu den verschiedenen Themen und Problemen. Sich schlicht auf das wirklich Konsensfähige zu beziehen, würde das Niveau der Darstellung und der Klausurfragen sehr stark herunterdrücken. Wie stark kann man eine bestimmte Position oder Argumentation zur (allein) richtigen machen – und die anderen zu falschen? Hilfsweise achtet man auf die Qualität der Begründungen für diese oder jene Position; das ist dann schon eine komplexere Leistung und erfordert einen komplizierteren Bewertungsprozess. Zugleich sind Erziehungs- und Bildungsfragen vielfach weltanschaulich und normativ durchtränkt. Umgekehrt sind auf der Karte der streng sachbezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung die weißen Flecken größer als die erkundeten Gebiete. So entsteht bei Prüfungen und Bewertungen vielfach eine Situation, in der man nicht mehr nur den Inhalt der Ausführungen selbst – der erfreut sich in vielen Teilen einer hohen Bandbreite des noch Vertretbaren –, sondern sehr stark die Art der Argumentation etc. zu bewerten hat.

Trotz zahlloser Unwägbarkeiten, ungeklärter Probleme und auffälliger Paradoxien der Modularisierung halte ich es für ihren entscheidenden Vorteil, dass nunmehr alle beteiligten Individuen wie Instanzen in den Hochschulen gezwungen sind, der Lehre mehr Aufmerksamkeit zu widmen und sich selbst hinsichtlich ihrer individuellen Lehrtradition stärker zu reflektieren und zu kontrollieren. Dies müssen die für die Lehre verantwortlichen Gremien auf institutioneller Ebene tun; zugleich muss es jeder einzel-

ne Lehrende individuell tun. Die ungeheure Energie, die derzeit bundesweit darauf verwendet wird, lohnt nur deshalb, weil es gewissermaßen um die Fortsetzung bzw. Wiederankurbelung der Studienreform mit anderen Mitteln geht – wenngleich natürlich unter anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen. Denn die herkömmliche und für Deutschland kennzeichnende institutionelle Formation von Wissenschaft, Forschung und Ausbildung für (akademische und nicht-akademische) Berufe stellt sich derzeit um. Die Hochschullandschaft in Deutschland erlebt gegenwärtig einen grundsätzlichen Gestaltwandel, der in seiner Bedeutsamkeit und Folgewirkung nur noch mit den humboldtschen Reformen zu vergleichen ist. Vielleicht ist dieser Wandel noch stärker als der von „1968“. In zehn bis fünfzehn Jahren wird in Universitäten und Fachhochschulen fast nichts mehr so sein wie es einmal war. Die Chancen der Modularisierung zu nutzen, ihre Risiken zu kontrollieren sowie vor allem: ihre tatsächlichen Ergebnisse zu erfassen und diese Erkenntnis in den kontinuierlichen und unabschließbaren Prozess der (Um-) Gestaltung der Hochschullandschaft einzubringen wird dabei von ganz entscheidender Bedeutung sein.

Literatur

- BLK (2001): Modularisierung in Hochschulen. BLK-Fachtagung am 23. Mai 2001 in Hamburg. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 98). Bonn.
- BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 101). Bonn.
- Blömeke, S. (2002): Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen. In: Hinz, R./ Kiper, H./Mischke, W. (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Hohengehren: Schneider, S. 254-265.
- Blömeke, S. (2003): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buschfeld, D. (Hrsg.) (2000): Moderate Modularisierung – eine nationale und internationale Differenzierungsstrategie? Bielefeld: Bertelsmann.
- ECTS (2004): ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement. Directorate-General for Education and Culture. Brüssel, August 2004.
- Gonon, Ph. (1998): Modularisierung als reflexive Modernisierung. In: Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 305-321.
- HIS (2001): Neue Anforderungen an die Prüfungsverwaltung. Modularisierte Studiengänge und Diploma Supplement. Bericht zur Tagung des HIS-Kompetenzzentrums Prüfungsverwaltung. (HIS-Kurzinformation A/2001). Hannover: HIS.
- Horn, K.-P. (2005): Studienreform in der Erziehungswissenschaft – Zwischen Pluralisierung/Diversifizierung und Zentrierung/Vereinheitlichung. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 76-86.
- HRK (2004): ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10.2.2004.
- Keedy, J.L. (1999): In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden an deutschen Universitäten. Stuttgart: Raabe.

- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss des Plenums vom 16.12.2004 und Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn.
- KMK/BMBF (2005): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF (unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern). Bonn/Berlin.
- Kloas, P.-W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berichte zur Beruflichen Bildung, 208. Bielefeld.
- Leesemann, H.-D. (1998): Durch Modularisierung zum Dilettantismus. In: Der berufliche Bildungsweg 1998, H.3, S. 11-13.
- Oelrich, G. (2001): Gestufte Studienstruktur in der Erziehungswissenschaft. Zur Einführung von neuen Studiengängen. In: Der pädagogische Blick 9, S. 165-182.
- Prondczynsky, A.v. (1998): Universität und Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 61-82.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2000): Studierende. In: Otto, H.-U. u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-46.
- Roth, R.A. (Hrsg.) (1999): The Role of the University in the Preparation of Teachers. London: Falmer.
- Rützel, J. (2002): Modularisierung: Reformoption oder marktkonforme Anpassungsqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 17, S. 23-46.
- Schwarz-Hahn, St./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2005): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-31.
- Tenorth, H.-E. (2004): Reform der Lehrerbildung als Element der universitären Studienreform. In: Grimm, A. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Loccumer Protokolle 11/03. Rehburg-Loccum, S. 51-61.
- Tillmann, K.-J. (2005): Vom Lehramt zum Bachelor. Alltagserfahrungen mit dem Bielefelder Modell. In: Bastian, J./Keuffer, J./Lehberger, R. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modell – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim: Beltz, S. 29-34.
- Winter, M. (2004): Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II. (HoF-Arbeitsberichte 3'04). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Ziehm, St. (1998): Berufskonzept und Modularisierung. Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Großbritannien. Alsbach: Leuchtturm.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?

1. Einleitung

Hochschuldidaktik ist seit den 1970er-Jahren ein – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – permanent präsent Thema in der Diskussion um die Qualität von Hochschulen. Ausgelöst durch die Studentenproteste 1968 entstanden im darauf folgenden Jahrzehnt zahlreiche Arbeiten und Innovationen zur Verbesserung der Hochschullehre (z.B. Huber 1970; Tippelt 1979). Während das Thema in den 1980ern wieder an Brisanz verlor, ist seit den 1990ern wieder eine verstärkte hochschuldidaktische Aktivität zu verzeichnen (vgl. Brems/Gruber 2003). Diese schlägt sich nieder in zahlreichen Weiterbildungsprogrammen an den Universitäten und Fachhochschulen, die – wie im Fall des Hochschul-Didaktik-Zentrums Baden-Württemberg – zum Teil auch institutionalisiert wurden. Die zunehmenden Bestrebungen der Hochschulen, ein kontinuierliches Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildung sicherzustellen, erklären sich auch mit der Berücksichtigung entsprechender Angebote im Rahmen von Hochschulevaluationen (vgl. Böllert/Tippelt 2004). Die bildungspolitisch immer stärker geforderten Maßnahmen Qualitätsentwicklung an Hochschulen, insbesondere im Bereich der Lehre, geben der Hochschuldidaktik eine neue Aktualität und Bedeutung, die einen weiteren Ausbau dieses Bereichs erwarten lässt, zumal einzelne Länder die Hochschulen auch gesetzlich zu entsprechenden Weiterbildungsangeboten verpflichten.

In diesem Beitrag sollen angesichts der aktuell erhöhten Relevanz des Themas, wesentliche Erkenntnisse gegenwärtiger hochschuldidaktischer Forschung überblicksartig skizziert werden.

2. Was macht gute Lehre aus?

Diese zentrale Frage ist nicht nur Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags, sondern steht auch im Zentrum zahlreicher Publikationen zur Hochschuldidaktik. Die Beantwortung dieser Frage ist obligatorisch um auch konkrete Vorschläge und Hinweise zur Gestaltung universitären Unterrichts ableiten zu können. Prosser und Trigwell (2001, S. 167ff.) verweisen auf fünf zentrale Aspekte guter Lehre im Hochschulbereich:

1. Permanente Bewusstmachung der Lernsituation der Studierenden: Die Einzigartigkeit und die permanente Veränderung jeder Lehr-Lern-Situation muss sich im Bewusstsein und Handeln Lehrender widerspiegeln, d.h. diese benötigen die Fähigkeit empathisch und reflexiv die Situation aus der eigenen aber auch aus der Lernerperspektive wahrzunehmen, zu bewerten und gegebenenfalls zu verändern.

2. Bewusstsein über die Kontextgebundenheit von Lehren und Lernen: Es gibt keine didaktischen Allroundwerkzeuge, die immer und überall greifen und zum Erfolg führen. Didaktische Konzepte und Methoden sind hinsichtlich ihrer Effektivität immer an das jeweilige Lehr-Lern-Setting, die Rahmenbedingungen sowie die beteiligten Lernenden und Lehrenden gebunden.
3. Erkennen der unterschiedlichen Wirkungen eingesetzter Medien und Technologien auf die Studierenden: Der Einsatz von Unterrichtstechnologien muss an die Zielgruppe angepasst sein und ihr Einfluss auf die Lehr-Lern-Situation verdient eine erhöhte Aufmerksamkeit.
4. Wahrnehmung der Heterogenität der Lernenden innerhalb einer Gruppe: Studierende unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres kulturellen Hintergrunds, sondern verfügen über unterschiedliche Aneignungsstrategien und Lerngewohnheiten.
5. Kontinuierliche Bemühungen zur Verbesserung der Lehre mittels Evaluation: Zur Identifizierung von Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts können Lehrende auf verschiedene Verfahren und Methoden der Lehrevaluation zurückgreifen und damit die Qualität ihrer Lehre entwickeln (vgl. Schmidt/Tippelt 2005).

Diese Voraussetzungen „guter Lehre“ ließen sich auch in anderen Bildungsbereichen einfordern. Für den Hochschulbereich kommt als besondere Eigenheit die Verknüpfung von Forschen und Lehren hinzu, die zu den fundamentalen Charakteristika von Universitäten gehört und diese prägt. Beide Bereiche, Forschung und Lehre, dürfen dabei nicht als sich gegenseitig behindernde Aktivitäten missverstanden werden, auch wenn eine nach wie vor eindeutige dominante Bedeutung der Forschungsleistungen zuungunsten der Lehrleistungen in den Beurteilungen von Universitäten und Wissenschaftlern dies nahe legt (vgl. Macke 1998). Stattdessen ist auf das Potenzial hinsichtlich von Synergieeffekten und die gegenseitige Verstärkung von Forschung und Lehre zu verweisen, wie es in verschiedenen Praxisberichten bestätigt wird (vgl. Huber 2001).

Hochschuldidaktik beschränkt sich nicht auf Aspekte der konkreten Gestaltung der Lehrveranstaltungen, sondern beginnt bereits mit der Vorbereitung eines Lernangebots und umfasst auch dessen Nachbereitung und Evaluation. Nur so kann eine dauerhafte Qualitätsentwicklung gewährleistet werden, wie sie auch im Bereich der Hochschullehre an Bedeutung gewinnt (vgl. Tippelt 1998). Anknüpfend an den organisatorischen Zyklus eines universitären Lernangebots, von der vorbereitenden Planung bis zur Evaluation und Lernerfolgsmessung, wird in den folgenden sechs Abschnitten ein Überblick über zentrale hochschuldidaktische Handlungsfelder gegeben.

3. Methodische Gestaltung und Strukturierung von Veranstaltungen

Der Einfluss universitärer Rahmenbedingungen auf Gestaltung und Qualität der Lehre macht sich bereits in der Planungsphase deutlich bemerkbar. Drei Faktoren wirken nachhaltig auf die Veranstaltungsplanung und -vorbereitung ein: Erstens der Zeitdruck, der durch die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder Lehrender an der Hochschule entsteht

und den zeitlichen Rahmen für die Lehre vorgibt. Zweitens baut sich durch die Kürze des Semesters und curriculare Vorgaben ein Stoffdruck auf, der durch den Wunsch, nicht nur breites sondern vertieftes Wissen zu vermitteln, weiter verstärkt wird. Und schließlich prägen drittens lieb gewonnene Traditionen und Gewohnheiten der Kursgestaltung auch das weitere Lehrverhalten nachhaltig. Eine lernförderliche Veranstaltungsplanung muss sich nicht nur dieser Faktoren bewusst sein, sondern auch räumliche, zeitliche und materielle Rahmenbedingungen bedenken und v.a. die Interessen und das Vorwissen der Lernenden sowie das eigene Selbstverständnis als Lehrender einbeziehen (vgl. Mürmann/Schulte 2003a). Diese Vorüberlegungen fließen ein in die Auswahl des Stoffes und die methodische Gestaltung, deren Grundlage aber didaktische Überlegungen und die Orientierung an den jeweiligen Lernzielen sein müssen.

Der „Klassische Dreischritt“ von der Einstiegs- über die Arbeits- zur Schlussphase ist das Grundgerüst, an dem sich die detaillierte Veranstaltungsplanung ausrichten lässt. Jede der drei Phasen zeichnet sich durch spezifische Anforderungen und didaktische Funktionen aus. So kommt der Einstiegsphase vor allem eine orientierende und motivierende Funktion zu, wobei in diesem Kontext auch die Relevanz der Lerninhalte verdeutlicht und Anknüpfungspunkte an das Vorwissen der Lernenden hergestellt werden müssen. In der Arbeitsphase selbst steht das Initiieren, Unterstützen und Lenken von Lernprozessen im Mittelpunkt des didaktischen Handelns, bevor in der Abschlussphase Ausgangspunkt, Vorgehen und Lernergebnisse resümiert und weitere Lernprozesse angeregt werden. Auch eine Überprüfung des Lernerfolgs kann Bestandteil dieser abschließenden Phase sein (vgl. AHW 1998c).

Über diesen Klassischen Dreischritt im Veranstaltungsaufbau hinaus sollten einzelne Sitzungen, Lehrangebote etc. möglichst wenig konstante Schemen beinhalten, sondern durch den Rückgriff auf einen Fundus von Methoden und Medien abwechslungsreich gestaltet werden. Diesen Fundus gilt es vorab anzulegen und permanent zu erweitern, wobei auf bereits zahlreich vorliegende Methodensammlungen und Mediotheken zurückgegriffen werden kann. Zur Wahl der richtigen Methode müssen zahlreiche Kriterien mitbedacht werden, wie die bereits erwähnten organisatorischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Teilnehmer und die fachlichen aber auch überfachlichen Lernziele (z.B. Schlüsselqualifikationen). Des Weiteren lassen sich kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele unterscheiden, wobei erstgenannte im Hochschulkontext dominieren. Das methodische Repertoire zur Vermittlung kognitiver Lernziele richtet sich wiederum nach deren Klassifikation, d.h. ob Wissen, tieferes Verständnis, Anwendung des Gelernten, Analyse bzw. Synthese von Sachverhalten oder deren Bewertung Ziel einer Lerneinheit sind. Die genannten Ebenen kognitiver Lernziele sind aber keineswegs unabhängig voneinander, sondern bauen aufeinander auf und sind somit hierarchisch geordnet. Diese Klassifikation von Kognitionen ist für eine spätere Überprüfung der Lernzielerreichung ebenso bedeutsam wie für das Lehrhandeln selbst (vgl. AHW 1998c). Sollen die höheren Ebenen kognitiver Lernleistung erreicht werden, so bedarf es vor allem Lernformen, die die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen. Die Förderung dieser lernerzentrierten Arbeitsformen gehört daher mit zu den zentralen didaktischen Handlungsfeldern von Hochschullehrern.

4. Förderung lernerzentrierter Arbeitsformen

Traditionelle Vermittlungsstile, wie Vorträge und Vorlesungen, haben zur Vermittlung von Grundwissen zwar durchaus ihre Funktion und Berechtigung, für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten und der Sicherung des Lernerfolgs ist jedoch die Kombination mit anderen Lehrstrategien erforderlich. Die Dominanz des Lehrenden, wie sie beispielsweise im Frontalunterricht gegeben ist, sollte hier einer stärkeren Orientierung des Lehr-Lern-Geschehens an den Lernenden weichen. Der Lehrende konzentriert sich dann auf eine moderierende und anleitende Funktion und begleitet die Lernenden bei der aktiven Wissenskonstruktion, wie es im Hochschulbereich im Rahmen von Projektunterricht und forschendem Lernen möglich ist. Besondere Bedeutung kommt in diesem Prozess dem Einbezug des Vorwissens der Studierenden zu, das Anknüpfungspunkte für neue Inhalte eröffnet und dadurch den Aufbau neuen Wissens erst ermöglicht (vgl. Siebert 1998). Knoll (1998, S. 27) spricht in diesem Kontext auch von einem Perspektivenwechsel, von einer Orientierung am Lehren hin zur Orientierung am Lernen, die – ebenso wie die möglichst präzise Erfassung der Zielgruppe – eine Voraussetzung für aktivierende Lernformen bildet. Weitere Elemente lernerzentrierter Unterrichtsformen sind neben dem Einbezug der Teilnehmenden, eine klare Strukturierung der Lehr-Lern-Situation, die Berücksichtigung von Gruppenprozessen, Akzeptanz gegenüber Widerständen und Ermutigung zu deren Artikulation sowie die angemessene Gestaltung der Rahmenbedingungen durch die Seminarleitung (vgl. Knoll 1998). Unter den genannten Bedingungen ist eine stärker handlungsorientierte Lehre möglich, die nachweislich zu einer Erhöhung des Lernerfolgs beiträgt. Unter Handeln wird in diesem Kontext die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Stoff verstanden, wobei zwischen innerem Handeln (Möglichkeiten durchspielen; Lösungen suchen, bewerten, einordnen) und äußerem Handeln (Experimente, Interviews durchführen; Plan- und Rollenspiele) zu unterscheiden ist. Letztere Handlungsformen sind hinsichtlich der Behaltensleistung noch effektiver, aber in der Regel mit einem erheblichen Zeit- und Vorbereitungsaufwand verbunden (vgl. AHW 1998a).

Um handlungsorientiertes Lernen zu initiieren, können Lehrende auf eine Fülle methodischer Optionen zurückgreifen, die in unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses zum Einsatz kommen können. So eignen sich Brainstorming-Methoden, Impulssätze auf Wandzeitungen oder andere assoziative Methoden gerade in der Einstiegsphase besonders zur Aktivierung des Vorwissens. Die inhaltliche Arbeit kann dann in Einzelarbeiten, Partnergesprächen oder Kleingruppen fortgesetzt werden um die Ergebnisse dieser Phase im Plenum vorzustellen, zu visualisieren (Metaplan, Pinnwand, o.Ä.) und zu diskutieren. Für jede der genannten Arbeitsweisen lässt sich eine Fülle einzelner Arbeitsmethoden differenzieren, deren Auswahl im Einzelfall aufgrund des Themas, der Rahmenbedingungen und der Voraussetzungen seitens der Studierenden getroffen werden muss (vgl. Mürmann/Schulte 2003b). Dieses breite methodische Repertoire eignet sich für den Einsatz in Seminar- und Kleingruppen, jedoch nicht für Vorlesungen, die schon aufgrund zunehmender Studentenzahlen in vielen Hochschulen und Fachbereichen das Rückgrat des Lehrbetriebs bilden. Aktivierende Lehrmethoden einhergehend

mit einer Reduzierung der Lehrendominanz lassen sich – in sicherlich begrenzter Form – auch für so genannte Massenveranstaltungen umsetzen. Das Lead-Learner-Konzept ist ein Beispiel für aktivierende Methoden in Veranstaltungen mit großer Hörerzahl und sieht stellvertretend für die Hörschaft eine kleine Gruppe Lernender für die unmittelbare Interaktion mit den Lehrenden vor. Zu diesen Interaktionsformen gehören Podiumsdiskussionen ebenso wie kritisches Nachfragen oder Brainstormings und eine Fülle von Methoden, die ansonsten kleineren Gruppen vorbehalten blieben. Die Zusammensetzung der Lead-Learner-Gruppe kann sich an Kriterien der Repräsentativität oder der besonderen Leistungsfähigkeit orientieren und sowohl über die gesamte Veranstaltungsdauer konstant bleiben oder regelmäßig variieren (vgl. Möhrle 1994). Das Lead-Learner-Konzept kann aber weder ein Ersatz für universitäre Seminare und die Arbeit mit studentischen Kleingruppen sein, noch liegen Untersuchungen vor, die einen erhöhten Lernerfolg durch diese Methode einwandfrei belegen. Das Konzept zeigt aber beispielhaft, dass sich auch in genuin dozentenorientierten Veranstaltungsformen aktivierende Elemente integrieren lassen. Voraussetzung für alle Formen lernerzentrierten Unterrichts ist jedoch die Bereitschaft zur Partizipation am Lehr-Lern-Prozess der Studierenden, also deren Motivation.

5. Motivation der Lernenden

Es wäre ein fataler Irrtum anzunehmen, dass Motivation in der Hochschullehre kein relevantes Thema darstellt. Ein nicht unerheblicher Anteil von Studienabbrechern ist auf fehlende Motivation zurückzuführen (vgl. Jenkins u.a. 2003), ein Problem das gerade angesichts einer immer ungünstigeren Studenten-Dozenten-Relation in den Vordergrund rückt. Generell ist zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation zu unterscheiden, wobei letztere eher zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte beiträgt, aber auch deutlich schwieriger zu initiieren ist. Nicht alle Lerninhalte erfordern aber unbedingt ein derart vertieftes Verständnis, für Studierende scheint gerade hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung die Aneignung reinen Reproduktionswissens häufig die effizientere Strategie zu sein. Folglich können universitäre Prüfungen und das Ziel eines zertifizierten Studienabschlusses auch kontraproduktiv für den Lernprozess sein (vgl. Ashcroft/Foreman-Peck 1994). Newstead und Hoskins (2001) tragen dem Rechnung, indem sie den Begriff der „*achievement motivation*“ als zusätzliche Kategorie neben extrinsischer und intrinsischer Motivation einführen. Die darunter subsumierten Motive beziehen sich auf die Erreichung eines berufsqualifizierenden Abschlusses, der Integration in die Arbeitswelt und damit verbundene ökonomische und statusbezogene Vorteile, die einer vertieften Auseinandersetzung mit Studieninhalten aber nur dann zugänglich sind, wenn diese Lerninhalte eine offensichtliche Relevanz für die angestrebte berufliche Tätigkeit aufweisen. Der Förderung intrinsischer Motivation kommt im Lernprozess also besondere Bedeutung zu. Die Verbindung von Forschung und Lehre, wie sie an Universitäten seit jeher gefordert wird, erweist sich hier als wertvolle Motivationsquelle und zwar unabhängig von der Phase des Studiums, in der sich die Lernen-

den befinden (vgl. Jenkins u.a. 2003). Darüber hinaus kann die Motivation Studierender auch gefördert werden durch:

- einen Abgleich der Lehrziele der Dozenten mit den Interessen der Studierenden, die persönlicher, sozialer, akademischer oder berufsqualifizierender Natur sein können (vgl. Ashcroft/Foreman-Peck 1994, S. 20)
- die Verdeutlichung der Relevanz von Lerninhalten
- regelmäßige, faire und valide Rückmeldungen
- Abbau von Versagensängsten und anderen Lernbarrieren
- mehr Lernerkontrolle und aktivierende Lehrformen.

Intrinsische Motivation kann bei Studierenden nicht automatisch als gegeben vorausgesetzt werden, sondern kann durch Aufbau, Struktur und Gestaltung von Lehrveranstaltungen geweckt oder auch verhindert werden. Besonderer Bedeutung kommt dabei der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation zwischen Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrenden zu.

6. Kommunikation in Seminaren

Die genannten Möglichkeiten der Förderung intrinsischer Motivation beruhen auf einem gelungenen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese kommunikativen Prozesse verlaufen dabei nicht nur auf einer sachlichen Ebene, sondern berühren immer auch die Beziehungsebene zwischen den Beteiligten. Schulz von Thun (1992a; 1992b) verdeutlicht diese verschiedenen Ebenen der Kommunikation in seinem pragmatischen Konzept der vier Aspekte von Botschaften. Nach Schulz von Thun enthält jede Mitteilung eines Senders an einen Empfänger neben dem sachlichen Inhalt auch Aussagen über die Person des Senders (Selbstoffenbarungsaspekt), seine Einschätzung des Empfängers und der Beziehung zwischen beiden (Beziehungsaspekt) und eine appellative Botschaft an den Empfänger (Appellaspekt). Diese verschiedenen Aspekte führen schnell zu Missverständnissen, die vermieden werden können, wenn sich die Akteure der verschiedenen Ebenen einer Botschaft bewusst sind. Auch wenn das Modell Schulz von Thuns in seiner theoretischen Fundierung unbefriedigend bleibt (vgl. AHW 1998b, S. 30), so verweist es doch deutlich auf die notwendige Sensibilität Lehrender gegenüber möglicherweise nicht intendierten Aussagen jenseits der rein sachlichen Ebene. Es lassen sich verschiedene Aspekte auf Sach- und auf Beziehungsebene identifizieren, welche in der Lehr-Lern-Situation Quellen von Kommunikationsstörungen sein können. Auf der Sachebene lässt sich durch eine klare Formulierung des Sitzungs- bzw. Referatsthemas und dessen klare Abgrenzung ein Rahmen vorgeben, der die gezielte Auseinandersetzung mit dem gewünschten Themenbereich ermöglicht. Dabei ist insbesondere auf den rhetorischen Aufbau von Vorträgen oder Beiträgen zu achten, die durch einfache und prägnante Formulierungen und einem klar erkennbaren Aufbau ebenso an Verständlichkeit gewinnen, wie durch die Berücksichtigung des Vorwissens der Ler-

nenden. Auf Beziehungsebene ist die Kommunikation v.a. von der hierarchischen Beziehung der Beteiligten geprägt. Lehrende und Lernende verständigen sich durch ihre Botschaften zwar indirekt über eine gleichberechtigte Stellung oder eine Hierarchie innerhalb der Seminargruppe, die Definitionsmacht über die Situation liegt hier aber zunächst aufseiten der Lehrenden. Für diese ist es wichtig, ob die von ihnen angeregte Beziehungsart von den Lernenden angenommen oder abgelehnt wird und hier einen Konsens mit den Lernenden zu erreichen, um die weitere Kommunikation nicht nachhaltig zu stören (vgl. AHW 1998b). Die Botschaften auf Beziehungsebene prägen den Lernprozess nachhaltig, was an zwei zentralen Elementen des Unterrichts verdeutlicht werden kann: Zum einen gehören Fragen als ein Element aktivierenden Unterrichts zu den gebräuchlichsten Mitteln der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sofern den Befragten genug Zeit eingeräumt wird, eine entsprechende Antwort zu formulieren und sofern es sich um „echte“ und nicht lediglich rhetorische Fragen handelt (vgl. Knoll 1998, S. 32f.). Das Formulieren „echter“ offener Fragen, die explizit auf die individuelle Perspektive der Lernenden abzielen, zeigen ein ernsthaftes Interesse an deren Sicht der Dinge und drücken dadurch eine gewisse Wertschätzung aus.

Wesentlich unmittelbarer kann diese Wertschätzung zum anderen durch Rückmeldungen an die Lernenden artikuliert werden. Das Bedürfnis Lernender nach einem Feedback zeigt sich in besonderem Maße in virtuellen Lernarrangements (vgl. Schmidt 2004), kann aber auch in der Präsenzlehre angenommen werden. Um eine sachlich konstruktive, aber keinesfalls verletzendende Rückmeldung zu geben, kann ein gutes Feedback auch die Artikulation eigener Empfindungen und Emotionen enthalten. In den Formulierungen sollte dabei aber immer die Subjektivität der Rückmeldung zum Ausdruck kommen, da es sich stets um eine individuelle Sichtweise und nicht um objektive Tatsachen handelt (vgl. AHW 1998b).

Eine wesentliche Veränderung für das Beziehungsgefüge zwischen Dozenten und Lehrenden ergibt sich dann, wenn Hochschullehrer die Rolle eines Coach übernehmen und sich als Lernbegleiter in einem partnerschaftlichen Verhältnis zu den Studierenden verstehen. Diese innovative Form der Student-Dozent-Interaktion verlangt von beiden Parteien ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz und kann zu einer Intensivierung des Lernprozesses und zu stärker selbstgesteuertem Lernen beitragen. Die Rolle des Lernbegleiters eignet sich sicherlich nicht für alle Formen der Hochschullehre und birgt die Gefahr, dass die Verantwortung für den Lernerfolg gänzlich auf die Lernenden abgewälzt wird (vgl. Schumacher 2003). Gerade aber in alternativen Lernformen, wie sie im Rahmen von Hochschullehre sinnvoll eingesetzt werden können, kann die Konzentration Lehrender auf die Rolle des Coach förderlich sein.

7. Hochschulspezifische Angebotsformen

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lernphilosophie und der Problematik, dass Erlerntes ohne Anwendungsbezüge und ohne erkennbare Handlungsrelevanz träges Wissen ohne weiteren Einfluss auf das Handeln der Lernenden bleibt, ist die Forde-

nung nach einer stärkeren Verknüpfung der Wissensvermittlung mit praktischen Anwendungskontexten in den letzten Jahren immer deutlicher artikuliert worden. Besonders der Ansatz des problemorientierten Lernens ist in aller Munde, dient aber gleichzeitig als Dach verschiedener Vermittlungsstrategien, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung unterscheiden. Das Problem dient in diesen Ansätzen als Auslöser und Basis für „authentische Lernaktivitäten“ (Schulmeister 2002, S. 189) und kann sowohl in entdeckendes als auch in forschendes Lernen münden. Während entdeckendes Lernen ein didaktisch vorstrukturiertes Problem mit einem oder mehreren idealen Lösungswegen voraussetzt, bleibt beim forschenden Lernen auch die Problemformulierung und die Entwicklung einer adäquaten Problemlösungsstrategie ganz in den Händen der Lernenden (vgl. Schulmeister 2002). Beide Ansätze eignen sich gerade für den Einsatz im Hochschulbereich, wie Erfahrungen und empirische Befunde zeigen.

Modelle fallbasierten Lernens, Projektseminare und Planspiele sind dem entdeckenden Lernen zuzuordnen und bieten sich in verschiedenen Disziplinen und Kontexten an, um transferfähiges und handlungsbezogenes Wissen zu vermitteln. Berichte über den Einsatz von Planspielen im Hochschulunterricht liegen vor allem aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vor (vgl. Freimann/Schwaderlapp 1994; Hölscher 2000), die aber ebenfalls für andere Disziplinen fruchtbar gemacht werden können. Durch die Simulation authentischer Handlungs- und Entscheidungsabläufe wird explizites Wissen durch die Lernenden zur Lösung eines komplexen Problems herangezogen und somit auch dessen Relevanz für die Lernenden erkennbar. Zugleich ermöglicht das Planspiel eine multiperspektivische Annäherung an das Problem – eine zentrale Forderung konstruktivistischer Lernforschung (vgl. Siebert 1998) – und trägt so zur Vermeidung trägen Wissens bei. Wesentlich ist im Kontext eines Planspiels, noch mehr aber im Rahmen von Projektunterricht, eine lösbare Aufgabenstellung mit erreichbaren Lernzielen. Im Gegensatz zum Planspiel zielt Projektunterricht jedoch auf ein Ergebnis in Form eines Produkts, das zu einem festgelegten Zeitpunkt abgeschlossen sein sollte. Die Unterstützung und Begleitung dieses Prozesses durch die Lehrenden, ein klares Zeitmanagement, aber auch die curriculare Einbettung sind wesentliche Kriterien zur erfolgreichen Realisierung von Projekten in der Hochschullehre (vgl. Felger 2001; Tippelt 1979). Projektmethoden und Planspielen sind schon durch den organisatorischen Aufwand Grenzen gesetzt, zumal neben der Vorbereitung auch die Durchführung eine erhebliche Betreuungsleistung von den Dozenten einfordert. Für fallbasierte Lernformen wird nicht zuletzt deshalb gerne auf multimediale Selbstlernumgebungen zurückgegriffen (vgl. Tausch 2002), die den Studierenden mittels intelligenter tutorieller Systeme und unter Zuhilfenahme von Bildern, Video-Sequenzen und Animationen aufbereiteten Einzelfällen problemorientiertes Arbeiten ermöglichen. Immer mehr etabliert sich diese Arbeitsform im Bereich der Mediziner Ausbildung, um die Studierenden anhand möglichst authentisch präsentierter Krankheitsfälle die Entwicklung eigener Diagnosen und die Erprobung von Untersuchungsstrategien in einem geschützten Experimentierfeld zu ermöglichen. Der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnet hier neue Möglichkeiten realitätsnaher Fallpräsentationen und dem Einüben von Problemlösestrategien. Dies erfolgt auf Basis bereits vorhandenen Wissens und

mithilfe von Experten sowie Feedbackschleifen, was nicht zuletzt bei den Studierenden auf hohe Akzeptanz stößt und zur Entwicklung professioneller Problemlösekompetenz beiträgt (vgl. Kopp/Balk/Mandl 2002; Schulmeister 2002). Das hohe Maß an Selbststeuerung, das ein fallbasiertes Lernszenario den Lernenden abverlangt, ist Herausforderung und Motivation zugleich (vgl. Admiraal/Wubbels/Pilot 1999). Während Lernziele und Lösungswege hier aber noch weitgehend vordefiniert sind, werden beim forschenden Lernen auch diese Komponenten von den Lernenden entscheidend mitbestimmt.

Forschendes Lernen eignet sich daher weniger für die Vermittlung von Grundwissen, bietet aber die Möglichkeit wesentliche Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und die individuellen Interessen der Lernenden fruchtbar zu machen.

„Offenheit und Unbestimmtheit von Aufgaben sind die Voraussetzungen und Herausforderungen dazu, Selbständigkeit und Strukturierungsfähigkeit zu entwickeln, zeitliche Spielräume desgleichen für Zeiteinteilung, übergreifende Probleme ebenso für Teamarbeit von Spezialisten usw.“ (Huber 2001, S. 23)

Damit verbindet forschendes Lernen die Potenziale entdeckender Lernformen mit einer erweiterten Lernerfreiheit und ist verbunden mit einem erheblichen Lernpotenzial einerseits und enormen Anforderungen an die Lernenden andererseits. Das Einlassen auf forschendes Lernen sollte daher in der freien Entscheidung der Studierenden liegen (vgl. Huber 2001) und muss auch deren Lernkonzepten entsprechen (vgl. Winteler 2003).

8. Evaluation

Um die Qualität von Hochschullehre permanent weiterzuentwickeln, reicht die Berücksichtigung allgemeiner didaktischer Prinzipien – wie sie bereits angerissen wurden – nicht aus, da die jeweiligen Inhalte und Kontexte einer Präzisierung dieser Richtlinien bedürfen. Um einzelne Veranstaltungen kontinuierlich zu verbessern, empfiehlt sich der Rückgriff auf formative Evaluationsstrategien, d.h. die systematische Erfassung studentischer Rückmeldungen. Die Validität studentischer Veranstaltungskritik ist zwar nicht unumstritten, wird inzwischen aber doch mehrheitlich anerkannt (vgl. Schmidt/Tippelt 2005). Vor allem bietet sie den Lehrenden ein unmittelbares Feedback und Anhaltspunkte zur weiteren Optimierung ihres Unterrichts. Für die Evaluation von Lehrveranstaltungen steht ein breites methodisches Repertoire zur Verfügung (vgl. AHW 2000), wobei die Auswahl sich sowohl an methodischen Anforderungen (ideal wäre eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren) als auch an pragmatischen Kriterien (Bereitschaft der Studierenden zur regelmäßigen Partizipation an Veranstaltungsevaluationen) orientieren muss. Auch Zwischenevaluationen während des Semesters sind eine gute Möglichkeit für Lehrende und Lernende den bisherigen Kursverlauf zu reflektieren und ggf. didaktische Korrekturen vorzunehmen. Tillema (2003) stellt hierzu ein Modell für eine permanent begleitende Evaluation vor, die allerdings schon wegen ihres Aufwands nicht für den breiten Einsatz geeignet sein dürfte.

Ergänzend zur Lehrevaluation kann die kollegiale Beratung entscheidend zur Verbesserung der Lehre beitragen. Das Feedback anderer Dozenten – sei es im Rahmen didaktischer Fortbildungsseminare oder durch Unterrichtsbeobachtungen in Praxistan- dems – kann helfen, spezifische Probleme zu bearbeiten oder erst auf diese Aufmerksam werden. Zentral ist in jedem Fall eine vorangehende klare Absprache über Ziele und Vorgehensweisen der kollegialen Beratung (vgl. AHW 1998c, S. 66ff.).

9. Erfolg und Grenzen hochschuldidaktischer Anstrengungen

Die kollegiale Beratung gewinnt insbesondere an Relevanz, wenn man die Diskrepanz zwischen hochschuldidaktischem Wissen und hochschuldidaktischem Handeln in den Blick nimmt. Es hat sich gezeigt, dass auch Dozenten, die über ausreichendes theoretisches Wissen bezüglich des Lernens Studierender verfügen, Probleme haben dieses Wissen in die eigene Unterrichtspraxis zu transferieren (vgl. Winteler 2003). Nicht nur der Hochschulunterricht selbst, auch hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungsprogramme bedürfen daher der Orientierung am Paradigma des handlungsorientierten Lernens. Nur mittels Konzepten, die ein Erarbeiten von Lehr-Lern-Strategien anhand praktischer Unterrichtssituationen vorsehen, können die Differenzen zwischen didaktischem Know-How und dessen Anwendung überwinden. Diese Erkenntnis spiegelt sich in den entsprechenden Fortbildungsprogrammen an den Universitäten wieder, wie sie mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 auch gesetzlich fundiert sind. Bisher entstanden in Deutschland 17 hochschuldidaktische Zentren und ca. 40 Initiativen und Programme zur hochschuldidaktischen Fortbildung insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses. Der thematische Schwerpunkt der meist in Seminarform durchgeführten Angebote liegt nach einer Untersuchung an bayerischen Hochschulen v.a. in den Bereichen „Rhetorik“, „Lehr-Lern-Theorie“ und „Präsentation“, während Themen wie „Evaluation“ oder „Beratung“ eher selten angeboten werden (vgl. Brems/Gruber 2003). Die Bemühungen um eine bessere didaktische Ausbildung von Hochschuldozenten läuft jedoch Gefahr zu versanden, wenn staatliche Sparzwänge und expandierende Studentenzahlen nur mehr Massenveranstaltungen zulassen und die vor- und nachbereitungsintensiveren Lehrformen so außen vor bleiben.

Literatur

- Admiraal, W./Wubbels, T./Pilot, A. (1999): College Teaching in Legal Education: Teaching Method, Students' Time-on-Task, and Achievement. In: *Research in Higher Education* 40, S. 687-704.
- AHW 1998a = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998a): *Besser Lehren. Heft 3: Methoden zur Förderung aktiven Lernens in Seminaren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- AHW 1998b = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998b): *Besser Lehren. Heft 4: Kommunikation in Seminaren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- AHW 1998c = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998c): *Besser Lehren*. Heft 5: *Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- AHW 2000 = Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (2000): *Besser Lehren*. Heft 8: *Evaluation der Lehre – ein Beitrag zur Qualitätssicherung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ashcroft, K./Foreman-Peck, L. (1994): *Managing Teaching and Learning in Further and Higher Education*. London: Falmer Press.
- Böllert, K./Tippelt, R. (2004): *Evaluationsverfahren in der Erziehungswissenschaft*. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2004): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-152.
- Brems, S./Gruber, H. (2003): *Aktuelle Entwicklungen der Hochschuldidaktik an den Universitäten Bayerns*. Universität Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik.
- Felger, S. (2001): *Lernen für die Praxis – Lernen an der Praxis*. Projekte im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studium an der TU Darmstadt. In: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): *Aktivierende Lehr- und Lernformen*. Darmstadt: Technische Universität, S. 51-58.
- Freimann, J./Schwaderlapp, R. (1994): *Fast wie im richtigen Leben. Erfahrungen mit dem Verhaltensplanspiel „Pappenheim“*. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie. Neue Konzepte und Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler, S. 53-64.
- Hölscher, L. (2000): *Das Planspiel als Lehrmethode für Massenveranstaltungen*. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): *Hochschulorganisation und Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Gabler, S. 155-178.
- Huber, L. (1970): *Hochschuldidaktik. Ein Überblick*. In: Hentig, H.v./Huber, L./Müller, P. (Hrsg.): *Wissenschaftsdidaktik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 41-82.
- Huber, L. (2001): *Forschendes Lernen*. In: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): *Aktivierende Lehr- und Lernformen*. Darmstadt: Technische Universität, S. 11-30.
- Jenkins, A./Breen, R./Lindsay, R./Brew, A. (2003): *Reshaping Teaching in Higher Education. Linking Teaching with Research*. London: Kogan Page Limited.
- Knoll, J. (1998): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. In: Knoll, J. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13-47.
- Kopp, V./Balk, M./Mandl, H. (2002): *Evaluation problemorientierten Lernens in der Münchner Medizinerbildung – Bewertung durch die Studierenden (1997 bis 2001)*. Forschungsbericht Nr. 148. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Macke, G. (1998): *„Besser Lehren“ – Grundlagen und Konzeption*. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.): *Besser Lehren*. Heft 1: *Grundlagen und Konzeption*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 22-50.
- Möhrle, M. G. (1994): *Qualitätsverbesserung interaktiver Lehre durch das Lead-Learner-Konzept*. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie. Neue Konzepte und Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler, S. 41-52.
- Mürmann, M./Schulte, D. (2003a): *Lehrveranstaltungen lehrgerecht planen*. In: Welbers, U. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 133-140.
- Mürmann, M./Schulte, D. (2003b): *Aktivierende Methoden sinnvoll einplanen*. In: Welbers, U. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 237-244.
- Newstead, S.E./Hoskins, S. (2001): *Encouraging Student Motivation*. In: Fry, H./Ketteridge, S./Marshall, S. (Eds.): *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*. London: Kogan Page Limited, S. 70-82.
- Prosser, M./Trigwell, K. (2001): *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

- Schmidt, B. (2004): Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger. Didaktische Gestaltung und Evaluation des Online-Lehrbuchs Jugendforschung und der begleitenden virtuellen Seminare. München: Utz.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Lehrevaluation. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (in Druck)
- Schulmeister, R. (2002): Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. In: Asdonk, J./Kroeger, H./Strobl, G./Tillmann, K.-J./Wildt, J. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 185-202.
- Schumacher, E.-M. (2003): Der Lehrende als Coach. Schlüsselqualifikationen für eine neue Lernkultur. In: Welbers, U. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 221-228.
- Schulz von Thun, F. (1992a): Miteinander reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (1992b): Miteinander reden. Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek: Rowohlt.
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Tausch, J. (2002): Problemorientierte Verfahren – Was können sie in Lehre und Unterricht leisten? In: Neumann, K./Osterloh, J. (Hrsg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Weinheim: Beltz, S. 97-116.
- Tillema, H.H. (2003): Integrating Developmental Assessment with Student-directed Instruction: a case in vocational education in the Netherlands. In: Journal of Vocational Education and Training 55, S. 113-126.
- Tippelt, R. (1979): Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München: Kösel.
- Tippelt, R. (1998): Didaktisches Handeln an der Hochschule und in der Weiterbildung – Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Lerngesellschaft. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.): Besser Lehren. Heft 1: Grundlagen und Konzeption. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 10-16.
- Winteler, A. (2003): Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens. In: Welbers, U. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 141-150.

Anschrift der Autoren:

Dr. Bernhard Schmidt/Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität, Leopoldstr. 13, 80802 München.

III. Erziehungswissenschaft: Berufsübergang und Fächervergleich

Cathleen Grunert/Ivo Züchner/Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach

Der Preis des Erfolgs?

Hauptfach-Pädagogen und -Pädagoginnen im Beruf

1. Einleitung

Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten 30 Jahren zu einem der größten Fachgebiete in der bundesdeutschen Universitätslandschaft entwickelt. Mit Blick auf die Hauptfachstudiengänge (Diplom/Magister) ist sie zu Beginn des 21. Jahrhunderts das sechststärkste, unter Einbeziehung der Lehramtsstudierenden sogar das drittstärkste Fachgebiet. Daneben ist sie an der Ausbildung von SozialpädagogInnen bzw. SozialarbeiterInnen an Fachhochschulen beteiligt, wobei der Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik gegenwärtig im Fachhochschul-Vergleich auf Platz 3 der Studierendenzahlen rangiert (vgl. Rauschenbach/Züchner 2004b; S. 43; Cloos/Galuske 2004, S. 443). Obwohl der erziehungswissenschaftliche Magisterstudiengang erst Anfang und der Diplomstudiengang erst Ende der 1960er-Jahre an den wissenschaftlichen Hochschulen eingeführt wurde, sind in den vergangenen Jahrzehnten in der Summe mehr als 70.000 Hauptfach-PädagogInnen (davon rund 10% im Magister- und 90% im Diplomstudiengang) bis 2003 in Deutschland erfolgreich ausgebildet worden (vgl. Rauschenbach u.a. in diesem Band). Deutlich höher liegt der Anteil an AbsolventInnen sozialpädagogischer Fachhochschulstudiengänge. In den vergangenen 30 Jahren haben rund 215.000 AbsolventInnen die Fachhochschulen mit einer Diplomurkunde in Sozialpädagogik/Sozialarbeit verlassen. Fasst man die AbsolventInnen (sozial-)pädagogischer Hauptfachstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen zusammen, so haben sich in den letzten drei Jahrzehnten bis zu 275.000 Personen für den Teilarbeitsmarkt des Erziehungs-, Sozial- und Bildungswesens qualifiziert.

Entgegen vieler Prognosen und Befürchtungen und trotz aller Vorbehalte über die „diplomierte Nutzlosigkeit“ bei Einrichtung dieser Studiengänge kann die berufliche Platzierung dieser Personengruppen auf dem entsprechenden Arbeitsmarkt, alles in allem, als gelungen bezeichnet werden. Insbesondere vor dem Hintergrund der durchgängig hohen AbsolventInnenzahlen der Erziehungswissenschaft in den letzten 10 Jahren fiel die statistisch registrierte Arbeitslosigkeit bei diesen Personengruppen bis in die jüngste Zeit ausgesprochen moderat aus. Gelungen ist dieser Platzierungsprozess vor allem deshalb, weil der Arbeitsmarkt für Sozial- und Erziehungsberufe sich dauerhaft als überraschend dynamisch und aufnahmefähig erwiesen und so in den Jahren zwischen 1961 und 2003 mit Blick auf die Zahl der Erwerbstätigen mehr als verzehnfacht hat: von 91.000 auf zuletzt über 1,2 Mio. Personen (vgl. Rauschenbach/Züchner 2004a, S. 278).

Trotz dieser Erfolgsgeschichte stehen die bisherigen Ausbildungs- und Qualifikationsprofile im Fach Erziehungswissenschaft aufgrund der Debatte um die im Rahmen

des Bologna-Prozesses geplante Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen gegenwärtig unter einem massiven Veränderungsdruck (vgl. Habel 2003). Diese Diskussion um die Einführung neuer gestufter Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen wird bislang vorrangig im wissenschaftspolitischen Raum und kaum mit Blick auf das (außeruniversitäre) Beschäftigungssystem und die Ergebnisse empirischer Berufsverbleibsstudien von HochschulabsolventInnen geführt.

Genau an diesem Defizit setzt der folgende Beitrag an, in dem ausgewählte Ergebnisse einer der umfangreichsten quantitativen Berufsverbleibsstudien, die je für ein einzelnes Hochschulfach durchgeführt wurde, vorgestellt werden.¹ Insgesamt gelang es, 60 Hochschulstandorte für die Mitarbeit zu gewinnen und Anschriften von fast 11.000 AbsolventInnen zu recherchieren, denen im Jahr 2001 ein standardisierter Fragebogen zugeschickt wurde. Im Kern setzte sich das aufwendige Gesamtvorhaben aus vier Teilstudien zusammen: einer bundesweiten Befragung von mehreren Absolventenjahrgängen sowohl des erziehungswissenschaftlichen Diplom- als auch des Magisterstudiengangs, zu der eine zusätzliche Befragung von AbsolventInnen des Diplomstudiengangs an drei ausgewählten Universitätsstandorten 10 bzw. 20 Jahre nach dem Examen hinzukam. Zudem wurden in zwei ausgewählten Regionen drei AbsolventInnenjahrgänge der erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudiengänge mit denen der Sozialpädagogik/Sozialarbeit an Fachhochschulen verglichen (vgl. Krüger u.a. 2003; Krüger/Rauschenbach 2004).²

Auf der Basis der Ergebnisse dieser Studien ist es im Folgenden nicht nur möglich, differenzierte Aussagen zur beruflichen Situation, zu Arbeitsmarktsegmenten und zu Arbeitsverhältnissen von Diplom-PädagogInnen auch unter Berücksichtigung eines Kohortenvergleichs zu machen. Vielmehr können in einem weiteren Schritt auch die beruflichen Platzierungseffekte von bisher existierenden erziehungswissenschaftlichen Langzeitstudiengängen an Universitäten (Diplom und Magister) mit sozialpädagogischen Kurzzeitstudiengängen an Fachhochschulen verglichen werden. Im Lichte der

- 1 Als große fächer- und hochschulübergreifende Untersuchung ist vor allem die Längsschnittstudie des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel herauszuheben. Hierbei wurden AbsolventInnen ausgewählter Fächer vom Abschluss ihres Studiums Ende der 1980er-Jahre 10 Jahre lang in mehreren Wellen befragt; als Fach wurde u.a. die Sozialpädagogik an Universitäten und Fachhochschulen einbezogen (vgl. z.B. Teichler/Winkler 1990).
- 2 Das Projekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger und Prof. Dr. Thomas Rauschenbach im Verbund der Universitäten Halle und Dortmund durchgeführt und von der DFG von 2000 bis 2003 finanziert. Neben den AutorInnen dieses Beitrags haben noch Kirsten Fuchs, Andreas Huber, Beate Kleifgen, Claudia Seeling und Parvis Rostampour als wissenschaftliche MitarbeiterInnen in dem Projekt mitgearbeitet. Von den insgesamt angeschriebenen fast 11.000 AbsolventInnen haben sich rund 6.000 an der Befragung beteiligt. Die Rücklaufquote betrug bei der bundesweiten Diplom- und Magisterstudie sowie bei der regionalen Studiengangvergleichsuntersuchung jeweils weit über 60%. Auch an der Befragung der AbsolventInnen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs der Examenjahrgänge 1976-1978 und 1986-1988 haben sich weit über 50% der Personen aus den beiden älteren Diplom-Kohorten an den drei Universitätsstandorten beteiligt.

vorgestellten empirischen Befunde aus der Berufsverbleibsforschung wird abschließend diskutiert, wie sich der Arbeitsmarkt für akademisch ausgebildete PädagogInnen zukünftig entwickeln wird.

2. Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation von Diplom-PädagogInnen

Viel ist über die Arbeitsmarktlage von Diplom-PädagogInnen in den letzten 30 Jahren geforscht und geschrieben worden (vgl. Rauschenbach/Züchner 2000; Krüger/Züchner 2002). Nach anfänglicher Skepsis hat sich scheinbar die Botschaft „Diplom-PädagogInnen sind besser als ihr Ruf“ (Rauschenbach 1993, S. 5) nach und nach in den Köpfen der Verantwortlichen an den Hochschulen und bei den Anstellungsträgern durchgesetzt, wobei hier die generelle Frage einer einschlägigen Erwerbstätigkeit jenseits des „Taxi-Fahrens“, weniger aber die Qualität dieser Tätigkeit im Vordergrund stand.

Generell, so kann man die Ergebnisse der zahlreichen lokalen Verbleibsstudien, aber auch der hier zugrunde liegenden Erhebung zusammenfassen, ist Diplom-PädagogInnen die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt gegenüber früheren Prognosen und im Vergleich zu anderen HochschulabsolventInnen überraschend gut gelungen (vgl. zum Fächervergleich Burkhardt/Schomburg/Teichler 2000). Ganz wesentlich ist diese Integration dabei der beschriebenen Dynamik des Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesens geschuldet. Daneben, und dieser Punkt ist im Hinblick auf die Analyse der Beschäftigungsverhältnisse nicht unwichtig, handelt es sich dabei um einen typischen Frauenarbeitsmarkt – stellen Frauen doch über drei Viertel der AbsolventInnen – mit all den entsprechenden freiwilligen und unfreiwilligen Implikationen (vgl. Hakim 1998).

Mit der Diplom-Rahmenordnung von 1969, der ersten systematischen Grundlage für den Diplomstudiengang, wurde der Bedarf einer wissenschaftlichen Durchdringung pädagogischer Arbeitsfelder auch jenseits der Schule formuliert. Die empfohlenen Studienrichtungen, die als ein zentrales Element des Studiengangs Studierende auf eine jeweilige berufliche Praxis vorbereiten sollten, bezogen sich auf konkrete, damals als relevant empfundene Arbeitsbereiche: Neben dem mehr oder weniger laut artikulierten Bedarf an erziehungswissenschaftlichem Nachwuchs in Forschung und Lehre zielte der neue Studiengang über das Konzept der Studienrichtungen vor allem auf Qualifikationen in den Bereichen Schule, Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, außerschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik sowie betriebliche Bildung (vgl. Rahmenordnung 1969). Rückblickend mögen gerade aus Arbeitsmarktperspektive einige kritische Anmerkungen zur Art und Weise der Einrichtung des Studiengangs gerechtfertigt sein (vgl. etwa Rauschenbach/Züchner 2000); allerdings kann man 35 Jahre später zumindest teilweise von einer Konsolidierung der dort beschäftigten Diplom-PädagogInnen sprechen. In den Arbeitsbereichen Soziale Arbeit, Rehabilitation und Erwachsenenbildung/Weiterbildung arbeiten heute fast drei Viertel der Diplom-PädagogInnen, während sowohl die Schule als auch die Pädagogik der frühen Kindheit die in sie gesetzten Hoffnungen als Berufsfelder zu keinem Zeitpunkt erfüllt haben (für die Wissenschaft vgl. Krüger u.a. 2002) (vgl. Abb. 1).

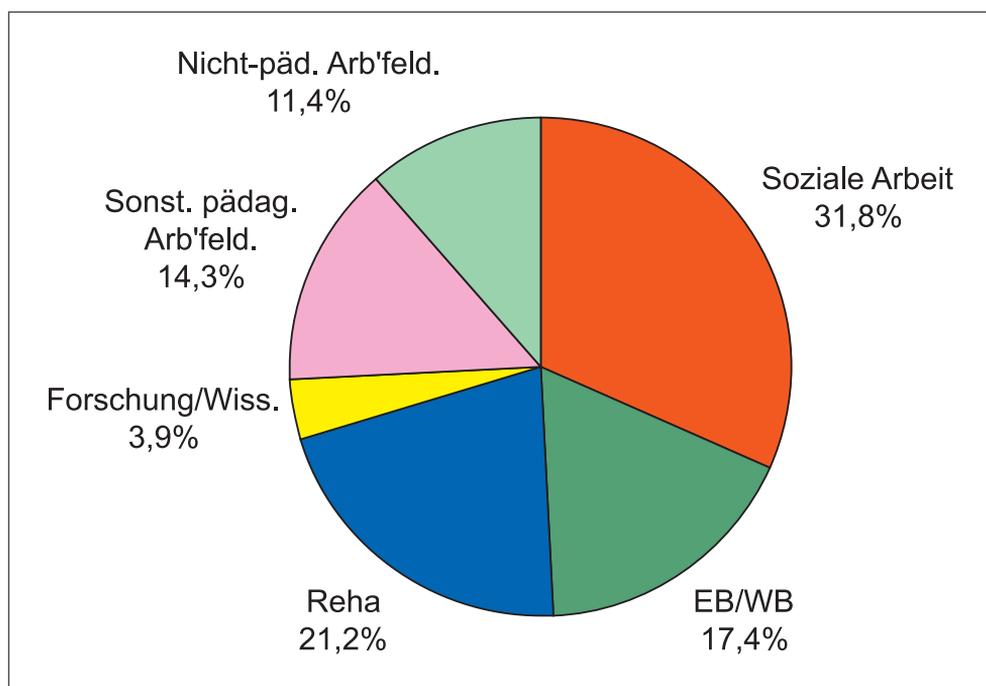


Abb. 1: Verteilung der aktuell erwerbstätigen AbsolventInnen auf die Arbeitsbereiche (n= 2.420)

So hat sich die Soziale Arbeit als größter Arbeitsbereich vor der Rehabilitation und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung etabliert. Von den Befragten der Diplomstudie waren fast ein Drittel der AbsolventInnen in der Sozialen Arbeit erwerbstätig, gefolgt von dem Arbeitsbereich Rehabilitation (21%) und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (17%).³ Etwa 11% der AbsolventInnen ordneten sich selbst Arbeitsfeldern zu, in denen pädagogische Tätigkeiten nicht „zum Kerngeschäft“ gehören.⁴ Eine breite „Entgrenzung“ des Pädagogischen ist damit zumindest in dieser Perspektive vorerst nicht zu verzeichnen (vgl. Grunert/Krüger 2004).

Die Anlage der bundesweiten Verbleibsstudie ermöglicht es – als wichtiger Fortschritt gegenüber lokalen Verbleibsstudien – die Beschäftigungssituation von Hauptfach-PädagogInnen differenziert nach Arbeitsbereichen zu untersuchen, was sich durch deren systematische Eigenlogiken, z.B. über die Struktur der Arbeitgeber, ihrer tarifli-

chen Regelungen oder Beschäftigungsformen als ertragreich erweist (vgl. Züchner 2003), auch wenn sich im Verlauf der Berufskarrieren eine Mobilität der AbsolventInnen zwischen den Arbeitsbereichen zeigt (vgl. Huber 2004, S. 194). Dabei lassen sich einige wesentliche Befunde zur Arbeitsmarktsituation 3 bis 5 Jahre nach dem Examen identifizieren (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: **Ausgewählte Modalitäten der Erwerbstätigkeit von Diplom-PädagogInnen 3-5 Jahre nach dem Examen nach Arbeitsbereichen** (Angaben in %)

Erwerbsform Arbeitszeit Leitungsfunktion Stellenart ¹ Tarifliche Bezahlung ¹ „Akademiker“-Gehalt ¹	Insges.	Davon:					
		Soz Arb	Reha	EB/ WB	Nicht- päd. Arb'feld	For- schung	Sonst. päd. Arb'feld
Selbständig	10,0	5,1	12,0	15,3	16,4	3,2	8,3
Unbefristet	66,1	75,2	73,1	54,7	70,9	7,4	61,7
Befristet	23,9	19,7	14,9	30,0	12,7	89,4	30,1
<i>n=</i>	2.397	762	510	417	275	94	339
Teilzeit	37,0	35,5	38,8	27,2	22,5	60,2	53,6
<i>n=</i>	2.082	707	433	345	218	88	291
Leitungsfunktion	25,4	26,8	27,9	26,8	28,3	6,4	19,6
<i>n=</i>	2.420	769	513	421	276	94	347
Unbefristete Stelle	73,5	79,3	83,1	64,6	84,8	7,7	67,2
<i>n=</i>	2.157	723	449	353	230	91	311
Bezahlung nach Tarif	71,5	89,8	77,7	45,0	17,9	94,3	83,2
<i>n=</i>	2.105	706	439	347	223	87	303
≥ Summe BAT III (u.ä.)	24,3	7,6	12,9	31,4	47,5	95,1	50,4
<i>n=</i>	1.505	634	341	156	40	82	252

$p < ,01$ in allen entsprechenden Kreuztabellierungen

¹ Nur tariflich Beschäftigte

Erwerbsform: 10% der AbsolventInnen waren zum Befragungszeitpunkt selbstständig, 66% unbefristet und 24% befristet beschäftigt. Der Arbeitsbereichsvergleich zeigt, dass insbesondere in der Erwachsenenbildung, aber auch in nicht-pädagogischen Tätigkeitsfeldern Selbstständigkeit überproportional vertreten ist, während eine unbefristete Beschäftigung am häufigsten von den AbsolventInnen in der Sozialen Arbeit und der Rehabilitation erreicht wird (vgl. Züchner 2003, S. 95; zur Selbstständigkeit von Diplom-PädagogInnen vgl. ausführlich Fuchs 2003).

Arbeitszeit: Der Blick auf die Teilzeit- und Vollzeittätigkeit zeigt einen mit 37% recht hohen Anteil an Teilzeittätigkeiten, der in Anbetracht der vorwiegend weiblichen Absol-

ventInnen nicht unbedingt überraschen muss. So findet sich zwischen den weiblichen und männlichen Diplom-PädagogInnen ein Unterschied in der Vollzeittätigkeit von 10% (vgl. Huber 2003, S. 270). Bei den Arbeitsbereichen zeigt sich, dass die Anteile an Vollzeittätigen vor allem in der Erwachsenenbildung und in den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern besonders hoch sind; die tariflich stärker geregelten Bereiche der Sozialen Arbeit und der Rehabilitation ermöglichen mehr Teilzeitarbeit bzw. erfordern eine höhere Teilzeitbereitschaft. Nicht ganz überraschend ist es, dass AbsolventInnen 3-5 Jahre nach dem Studium im Arbeitsfeld Forschung/Wissenschaft überwiegend Teilzeitstellen innehaben, werden doch dort häufig nur Halbtagsstellen angeboten.

Leitungsfunktion: Leitungsfunktionen unterschiedlicher Art haben in den drei großen Arbeitsbereichen sowie den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern etwa ein Viertel der AbsolventInnen nach 3 bis 5 Jahren erreicht. Differenziert man die Leitungsfunktionen nach ihrer Reichweite, so sind in der Sozialen Arbeit fast 20% aller AbsolventInnen mit Leitungsfunktion Leiter einer Einrichtung (12% aller AbsolventInnen mit Leitungsfunktion), während generell eher die Leitung einer Arbeitsgruppe (51% aller Leitenden, 60% im Feld der nicht-pädagogischen Arbeitsfelder) oder die Leitung einer Abteilung (23% aller Leitenden, 29% im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung) überwiegen. Ein Durchstarten direkt in Leitungsfunktionen kurz nach dem Studium ist somit eher die Ausnahme (vgl. Züchner 2003, S. 105).

Befristung: Von den abhängig beschäftigten AbsolventInnen arbeiten fast drei Viertel bereits wenige Jahre nach dem Examen auf unbefristeten Stellen. Hier zeigt sich über die Arbeitsbereiche jedoch eine größere Variation. Mit 15% ist die Zahl befristeter Stellen außerhalb pädagogischer Arbeitsfelder am geringsten, gefolgt von den Arbeitsbereichen Rehabilitation und Soziale Arbeit. In der Erwachsenenbildung steigt dieser Anteil auf über 35% und liegt in der Wissenschaft schließlich bei 92%. In punkto Arbeitsplatzsicherheit stellt sich neben dem heterogenen Bereich nicht-pädagogischer Einsatzgebiete das weite Feld des Sozial- und Rehabilitationswesens am günstigsten dar.

Bezahlung: Das Thema Bezahlung der AbsolventInnen „in den Griff“ zu bekommen, erweist sich als außerordentlich schwierig, ist mit den sehr unterschiedlichen Arbeitsbereichen eine einfache Einordnung aller in ein Tarifsystem bzw. das Errechnen eines Durchschnittslohns mit einigen Problemen behaftet. In den aus den Angaben der AbsolventInnen errechneten Geldbeträgen erzielten die AbsolventInnen in den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern und in der Erwachsenenbildung die höchsten Jahresgehälter, während das Durchschnittsgehalt in der Sozialen Arbeit und in der Rehabilitation unterhalb des Mittelwerts aller AbsolventInnen lag (vgl. dazu ausführlich Züchner 2003, S. 99). Aber auch bezogen auf tarifliche Bezahlung und Eingruppierung, die in den beiden „bestverdienendsten“ Bereichen eher die Ausnahme als die Regel ist, erweisen sich die Erwachsenenbildung und die nicht-pädagogischen Arbeitsfelder – hinter dem tariflich klar strukturierten Arbeitsfeld Forschung/Wissenschaft – als Arbeitsbereiche mit einer günstigeren Gehaltsstruktur. Demgegenüber erreichen in der Sozialen Arbeit nur 8% und in der Rehabilitation 13% eine Einstufung in BAT III und besser (sowie entsprechende Vergütungen in anderen Tarifsystemen). Dieser Unterschied zur Erwachsenenbildung bzw. anderen Arbeitsfeldern erklärt sich vor allem über die Regelungen

im BAT für Sozial- und Erziehungsberufe, die Eingruppierungen jenseits BAT IV nur bei unterrichtenden bzw. anderweitig herausgehobenen Tätigkeiten und längerem Bewährungsaufstieg vorsehen. Damit sind diese vorwiegend staatlich finanzierten Arbeitsbereiche in punkto Verdienstmöglichkeiten weniger attraktive Einsatzorte.⁵

Die strukturellen Muster dieser Modalitäten der Erwerbstätigkeit spiegeln sich auch in den Einschätzungen der Arbeitssituation und Berufszufriedenheit wider. Hier zeigen sich ebenfalls zwischen den Arbeitsbereichen signifikante Unterschiede (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Bewertung der aktuellen Erwerbssituation nach Arbeitsbereichen							
	Insges.	davon:					<i>Eta</i> ²
	n=2.416 MW	Soz Arb n=767 MW	Reha n=513 MW	EB/ WB n=420 MW	For/ Wiss n=94 MW	Nicht- päd. Arb'feld. n=276 MW	
Faktor Zufriedenheit Arbeitsinhalte ¹	4,07	4,10	4,07	3,96	4,41	3,88	,02**
Faktor Zufriedenheit Karrieremöglichkeiten ¹	2,95	2,65	2,87	3,04	3,60	3,49	,09**
Faktor Zufriedenheit Arbeitsklima ¹	3,95	3,91	3,96	3,92	4,14	4,11	,01*
Faktor Arbeitsbelastung ²	2,73	2,69	2,67	2,82	2,93	2,75	,01**
Faktor Gestaltungsmöglichkeiten ²	3,29	3,26	3,20	3,43	3,81	2,94	,05**
Studium für aktuelle Tätigkeit nützlich ³	3,45	3,36	3,43	3,56	4,15	3,09	,04**
Berufl. Position entspricht Vorstellungen ⁴	3,38	3,12	3,37	3,39	4,12	3,43	,04**
Sorgen um berufliche Zukunft ⁴	2,40	2,38	2,43	2,44	3,07	2,16	,02**
** p<,01 * p<,05							
¹ Skala von 1 ‚unzufrieden‘ bis 5 ‚zufrieden‘							
² Skala von 1 ‚trifft nicht zu‘ bis 5 ‚trifft zu‘							
³ Skala von 1 ‚nicht nützlich‘ bis 5 ‚nützlich‘							
⁴ Skala von 1 ‚nein‘ über 3 ‚teils/teils‘ bis 5 ‚ja‘							

- 5 Im Rahmen der Studie wurde auch untersucht, welche Einflussfaktoren mit dem späteren beruflichen Arbeitsfeld zusammenhängen. Dabei erwies sich das Arbeitsfeld des Hauptpraktikums als noch einflussreicher als die Studienrichtung (die höchste Entsprechung von Studienrichtung und Arbeitsbereich lag bei 55% der Sonderpädagogikstudierenden, die später im Bereich der Rehabilitation arbeiteten), hinzu kamen Einflussgrößen wie eine vorher absolvierte Ausbildung oder im Falle des Arbeitsbereichs Forschung/Wissenschaft die soziale Herkunft.

Kann insgesamt der schon in früheren lokalen Studien immer wieder bestätigte Befund einer relativ hohen Zufriedenheit mit den Arbeitsinhalten unterstrichen werden, so differieren die Einschätzungen und Bewertungen der AbsolventInnen nach Feldern zum Teil erheblich. So scheinen gerade die in der Forschung/Wissenschaft Beschäftigten am zufriedensten mit ihrer Tätigkeit zu sein, d.h. die höchste „Passung“ der Qualifikation auf die Arbeitsinhalte und Anforderungen zu empfinden, während in den Bereichen Soziale Arbeit und Rehabilitation sowohl die Angaben zur Zufriedenheit als auch zur Nützlichkeit des Studiums (in den fachlich einschlägigen Arbeitsbereichen) sowie der Erfüllung ihrer beruflichen Vorstellungen am niedrigsten ausfallen. Interpretiert man diese Bewertungen der AbsolventInnen, so scheint

- das wissenschaftliche Studium sowohl in punkto Kompetenzen als auch Erwartungen eher für den Wissenschaftsbereich als für eine pädagogische Praxis zu qualifizieren;
- die Erwachsenenbildung als Arbeitsfeld bei ihren AbsolventInnen in punkto Übereinstimmung mit den beruflichen Vorstellungen als auch in der Verwendbarkeit der im Studium erworbenen Qualifikationen in pädagogischen Arbeitsfeldern die höchsten Bewertungen zu erreichen;
- bei aller beruflichen Sicherheit, die diese Bereiche bieten, die Brauchbarkeit des Studiums sowie die Gestaltungs- und Karrieremöglichkeiten für eine Erwerbstätigkeit im Sozial- oder Rehabilitationswesen insgesamt am Geringsten eingeschätzt zu werden.

Auch wenn dies subjektive Bewertungen sind und sie z.T. auch mit der Strukturlogik der Arbeitsbereiche zusammenhängen dürften, so mag dieses doch Rückfragen an das Hochschulsystem provozieren, ob dies inhaltlich das selbst gesteckte Ziel eines berufsqualifizierenden Studiums für die außeruniversitären pädagogischen Arbeitsbereiche erreicht.

3. Aufstieg und Karriere? Die aktuelle Berufssituation von Diplom-Pädagogen und -Pädagoginnen im Kohortenvergleich

Die im Kohortenvergleich erhobenen Daten der AbsolventInnen der Standorte Dortmund, Mainz und Tübingen eröffnen neben der Einmündungsphase weitere Vergleichsmöglichkeiten mit Blick auf die Berufsverläufe. Eignen sie sich aufgrund der jeweils gegebenen Hochschul- und vor allem Arbeitsmarktbedingungen kaum für prognostische Aussagen über zukünftige Arbeitsmarktentwicklungen, so lassen sich damit doch Prozesse der beruflichen Etablierung nachzeichnen.

Grundsätzlich muss man schon in der Einmündungsphase der 1970er-, 80er- und 90er-Jahre-Kohorten von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen:

- Die AbsolventInnen der Jahre 1976–1978, die „70er-Jahre Kohorte“, sind die „Pioniere“ dieses Studiengangs, die nach der Einrichtung von Diplomstudiengängen in Erziehungswissenschaft an PHs und Universitäten (vgl. Langenbach/Leube/Münchmeier 1974; Baltes/Hoffmann/Merkens 1975) den Arbeitsmarkt für Diplom-PädagogInnen selbst erschließen mussten: Obwohl gleichzeitig mit ihnen die erste AbsolventInnenwelle der Fachhochschulen auf dem Arbeitsmarkt ankam, kann die Arbeitsmarktsituation in ihrer Einmündungsphase insgesamt als günstig bezeichnet werden – und dies sowohl in der pädagogischen „Praxis“ als auch im expandierenden Hochschulsystem. Ein wesentliches Merkmal dieser Generation ist der hohe Anteil von AbsolventInnen, die zuvor bereits ein Lehramtsstudium abgeschlossen hatten. In der Stichprobe der Kohortenstudie betrug dieser unter den AbsolventInnen der 70er-Jahre über 23% – gegenüber 15% in der 80er- und 6% in der 90er-Kohorte.
- Die Einmündungsphase der AbsolventInnen der 80er-Jahre traf 1986–88 mit dem Höhepunkt der Akademikerarbeitslosigkeit (auch der LehrerInnen) in der ehemaligen BRD zusammen, so dass von eher ungünstigen Startchancen gesprochen werden muss. Bis 1987 hatten ca. 30.000 AbsolventInnen ein Diplom-Studium in Erziehungswissenschaft abgeschlossen und in diesen Jahren kamen etwa 2.500 AbsolventInnen pro Jahr zum Arbeitskräftepotenzial hinzu. Als Besonderheit dieser „Generation“ zeigt sich in den Daten der Studie ein deutlich größerer Anteil der AbsolventInnen mit Herkunft aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus als in den anderen beiden untersuchten Kohorten.
- Auch die 90er-Kohorte traf am Ende ihres Studiums auf einen Arbeitsmarkt mit neuen Höchstzahlen arbeitsloser AkademikerInnen, hatte doch die Zahl der arbeitslosen Diplom-PädagogInnen mit fast 3.600 im Jahr 1997 für das gesamte Bundesgebiet einen neuen Höchststand erreicht. Gleichzeitig konnten die AbsolventInnen nicht ganz 30 Jahre nach Einführung des Berufsprofils „Diplom-PädagogInnen“ schon auf eine gewisse Bekanntheit blicken. Insgesamt war die Konkurrenz gegenüber den früheren Kohorten sicherlich größer, hatten doch mittlerweile etwa 52.000 AbsolventInnen den Studiengang abgeschlossen und waren es in diesem Zeitraum ca. 3.700 AbsolventInnen pro Jahr (vgl. zu den Daten Rauschenbach u.a., in diesem Band). Typologisch ist die Kohorte der 90er-Jahre die „weiblichste“: Mit einem Männeranteil von 21% unter den AbsolventInnen ist dieser nur noch halb so groß wie der der 70er-Kohorte (45%) und auch gegenüber der 80er-Kohorte (27%) weiter abgesunken.

So müssen die Einmündungs- und Karrierebedingungen der beiden späteren AbsolventInnen-Kohorten gegenüber der 1970er-Jahre-Kohorte als deutlich schlechter bezeichnet werden, auch wenn sich die Arbeitsmarktsituation für Diplom-PädagogInnen jeweils Ende der 80er- und Ende der 90er-Jahre wieder etwas entspannte. Gleichzeitig lässt sich mit Blick auf die Berufseinmündung der drei Kohorten eine Verschiebung der Arbeitsbereiche aufzeigen (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Arbeitsbereich der Erststelle im Kohortenvergleich (in Prozent)			
	1970er	1980er	1990er
Soziale Arbeit	38,9	30,5	31,4
Rehabilitation	11,0	19,7	27,2
EB/WB	9,4	8,9	17,8
Forschung/Wissenschaft	7,5	7,9	5,5
Schule	15,7	8,7	4,3
Sonstige pädagogische Arbeitsfelder	11,0	11,1	5,5
Nicht-pädagogische Arbeitsfelder	6,6	13,2	8,3
Insgesamt	319	416	507
p < ,01			

Insgesamt hat der Anteil, der im Bereich Soziale Arbeit einmündet, abgenommen, auch wenn dieser bis heute das größte Arbeitsmarktsegment ist. Hingegen haben die Arbeitsbereiche Rehabilitation und Erwachsenenbildung deutlich hinzugewinnen können.

Dies ging allerdings einher mit einer parallel verlaufenden Verschiebung der Anteile in den Studienrichtungen.⁶

Der hohe Anteil der AbsolventInnen im Arbeitsfeld Schule in der 1970er-Kohorte erklärt sich im Wesentlichen über den in dieser Gruppe schon erwähnten hohen Anteil an AbsolventInnen, die zugleich ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben. Die Bedeutung dieses Arbeitsfeldes für Diplom-PädagogInnen ist seit den 70er-Jahren jedoch – ebenso wie die Studienrichtung Schulpädagogik – entscheidend zurückgegangen, was u.a. damit zusammenhängt, dass es nicht gelang, pädagogisches Fachpersonal neben LehrerInnen an Schulen zu etablieren.

Diese besondere Rolle der auch als Lehrer doppelqualifizierten Diplom-PädagogInnen und die unterschiedliche Arbeitsmarktsituation ausgangs der 70er-, 80er- und 90er-Jahre sind als ungleichen Startchancen zu berücksichtigen, wenn man die Berufseinmündung und -verläufe der AbsolventInnen vergleicht: Seit den 1980er-Jahren stellten Eingangsbesoldungen von BAT IV und schlechter – klassische Vergütungen für Diplom-SozialarbeiterInnen der FH – in der Mehrheit die Norm dar (vgl. Huber 2004, S. 192). Dieser Unterschied gerade zu 70er-Jahre-Kohorte ändert sich nur bedingt, wenn man die tarifliche Einstufung ohne die schon als LehrerInnen Ausgebildeten analysiert (vgl. Tab. 4).⁷

- 6 Die drei Studienrichtungen Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik konnten und können an allen drei Standorten studiert werden, seit den 1970er-Jahren hat aber in der Summe der Anteil der AbsolventInnen mit Studienrichtung Sozialpädagogik deutlich ab- und der Anteil der Studierenden mit Studienrichtung Sonderpädagogik deutlich zugenommen. Gleichwohl stellte die Sozialpädagogik auch noch in der 90er-Generation mit über 45% den größten Anteil.
- 7 Im Rückblick zeichnet sich die erste AbsolventInnen-Generation durch eine besondere Zusammensetzung aus: Neben der verhältnismäßig großen Zahl an AbsolventInnen mit zusätz-

Tab. 4: „Akademikeradäquate“ Bezahlung auf erster und aktueller Stelle (ohne AbsolventInnen mit zusätzlichem Lehramtsabschluss) im Kohorten- vergleich (in Prozent; nur tariflich Vergütete)						
	Erste Stelle			Aktuelle Stelle		
	1970er	1980er	1990er	1970er	1980er	1990er
≥ BAT III u.ä.	48,2	23,2	15,4	65,2	38,6	18,9
≤ BAT IV u.ä.	51,8	76,8	84,6	34,8	61,4	81,1
n=	197	254	292	164	215	275
p < ,01 in beiden Fällen						

Im Kohortenvergleich nahm der Anteil derer, die bereits auf der ersten Stelle nach BAT III und besser bezahlt wurden, über die Jahre kontinuierlich ab, und dies, obwohl in der 70er-Jahre-Kohorte der Bereich der Sozialen Arbeit für deutlich mehr AbsolventInnen das Einstiegsfeld darstellte als in den anderen beiden Kohorten. Aber auch noch zwischen den 80er- und 90er-Jahren ist noch ein deutlicher Unterschied zu sehen.⁸

Im weiteren Berufsverlauf zeigen sich die entscheidenden Startvorteile dieser ersten Generation sehr deutlich, liegt doch etwa die Hälfte der AbsolventInnen der '70er-Kohorte bereits ab Beginn der Berufsbiographie in den Einkommensgruppen von BAT III und besser; und dieser Anteil hat sich mehr als 20 Jahre nach Studienabschluss noch einmal um 17% erhöht. Darauf hinzuweisen ist wiederum, dass diese Einkommensverbesserungen – auf insgesamt etwas geringerem Niveau – auch für das Feld der Sozialen Arbeit festzustellen sind (vgl. Huber 2004, S. 198).

Die Befragten der 80er-Kohorte haben hingegen auch knapp 15 Jahre nach dem Examen die Einkommensvorteile der ersten Generation von Diplom-PädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt noch nicht einholen können: Gegenüber der Situation zum Berufseinstieg ist der Anteil der Gehaltsstufen von BAT III an aufwärts zwar um mehr als 15% gestiegen; dennoch bleibt mit 61% über die Hälfte der tariflich Bezahlten der 1980er-Jahre auch auf der aktuellen Stelle unterhalb der so genannten ‚akademikeradäquaten‘ Bezahlung.

Die Verbesserung der Beschäftigungssituation über die Berufsjahre hinweg kann auch an den Beispielen Befristung und Leitungsfunktion nachgezeichnet werden; in punkto Befristung wird dabei auch noch einmal die schwierige Einstiegssituation der

licher Lehramtsprüfung ist auch ein erhöhter Anteil derjenigen zu verzeichnen, die bereits ein anderes Studium abgeschlossen hatten. Ohne diese Gruppe reduziert sich in der Tab. 4 der Anteil mit ‚BAT III und besser‘ in der 70er-Jahre Kohorte zu Beginn des Erwerbslebens auf 40% bzw. 23-25 Jahre später auf 59%, während die Werte der anderen Kohorten ohne „Doppelqualifizierte“ gegenüber der Tabelle jeweils in etwa um 2% abnehmen.

8 Dazu muss ergänzt werden, dass der Anteil der AbsolventInnen mit einer nicht-tariflichen Bezahlung in der 90er-Kohorte auf der Erststelle mit 38% doppelt so hoch ist wie die 18% bei der 70er-Kohorte. Zugleich zeigt sich bei einer Umrechnung aller Angaben zu den aktuellen Stellen auf Geldbeträge – bei gleichzeitiger Vereinheitlichung auf Vollzeitstellen –, dass nicht-tarifliche Bezahlungen im Mittelwert unterhalb der tariflichen Bezahlungen liegen.

80er-Kohorte deutlich (vgl. dazu Huber 2004, S. 196). Dies findet seine Entsprechung in den Bewertungen der eigenen aktuellen Tätigkeit 3-5, 13-15 bzw. 23-25 Jahre nach Abschluss des Studiums (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Bewertungen der aktuellen Erwerbstätigkeit im Kohortenvergleich				
	1970er n=301 MW	1980er n=372 MW	1990er n=491 MW	<i>Eta</i> ²
Faktor Zufriedenheit Arbeitsinhalte ¹	4,20	4,14	4,08	,004
Faktor Zufriedenheit Karrieremögl. ¹	3,27	3,09	2,93	,020**
Faktor Zufriedenheit Arbeitsklima ¹	3,85	3,93	3,94	,002
Faktor Gestaltungsmöglichkeiten ²	3,43	3,32	3,30	,005
Faktor Arbeitsbelastung ²	2,78	2,77	2,82	,001
Studium für aktuelle Tätigkeit nützlich ³	3,59	3,38	3,43	,01*
Berufliche Position entspricht Vorstellungen ⁴	3,89	3,67	3,36	,03**
Sorgen um berufliche Zukunft ⁴	1,87	2,31	2,46	,04**
** p < ,01 * p < ,05				
¹ Skala von 1 ‚unzufrieden‘ bis 5 ‚zufrieden‘				
² Skala von 1 ‚trifft nicht zu‘ bis 5 ‚trifft zu‘				
³ Skala von 1 ‚nicht nützlich‘ bis 5 ‚nützlich‘				
⁴ Skala von 1 ‚nein‘ 3 ‚teils/teils‘ 5 ‚ja‘				

So finden sich sowohl Übereinstimmungen als auch Differenzen zwischen den Kohorten. Während die Zufriedenheit mit den Arbeitsinhalten, dem Arbeitsklima und den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten über die Kohorten hinweg vergleichbar eingeschätzt werden, zeigt sich die 70er-Kohorte in der Frage des Erreichens beruflicher Ziele und Sicherheit sowie Karrieremöglichkeiten am Etabliertesten. In diesen Fragen nehmen die „älteste“ und „jüngste“ Kohorte konstant die beiden höchsten bzw. niedrigsten Werte an, was man als Hinweis der Effekte von Berufskarrieren interpretieren kann. Gerade in dieser Unterschiedlichkeit zeigen sich im Kohortenvergleich Entsprechungen zwischen „objektiven“ Beschäftigungsmerkmalen und „subjektiven“ Bewertungen. Dieses bleibt auch dann nachweisbar, wenn man die Kohorten in den Bereichen Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung und Rehabilitation getrennt anschaut – allerdings auf unterschiedlichem Niveau (vgl. Kap. 2).

Ein interessanter Befund ist, dass die Nützlichkeit des Studiums von den AbsolventInnen der 70er-Kohorte am höchsten eingeschätzt wird, am geringsten hingegen von der Kohorte der 80er-Jahre. Man kann darüber spekulieren, inwieweit dieses mit der Ausbildungsqualität in der jeweiligen Zeit, dem Verlauf der Berufskarrieren und der aktuellen Berufstätigkeit zu tun hat; immerhin erweist sich auch dieser Befund mit Blick auf die einzelnen Arbeitsbereiche stabil.

4. **Differente Ausbildung für einen Arbeitsmarkt?**

Seit der Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs im Jahre 1969 existieren in Deutschland zwei akademische Ausbildungsprofile, die ein pädagogisches Hauptfachstudium an Universitäten anbieten. Denn bereits zu Beginn der 1960er-Jahre wurde mit der Einrichtung des Magister-Examens im Fach Pädagogik die Möglichkeit eines pädagogisch orientierten universitären Abschlusses neben dem Lehramtsexamen geschaffen. Während der Magisterstudiengang jedoch ursprünglich mit dem Ziel eingerichtet worden war, die Studierenden insbesondere auf eine wissenschaftliche Tätigkeit in und außerhalb der Hochschule vorzubereiten, war es das Ziel des Diplomstudiengangs, in erster Linie wissenschaftlich ausgebildete Praktiker für die außerschulischen pädagogischen Berufsfelder zu qualifizieren (vgl. Lüders 1989). Hinzu kommt seit Beginn der 1970er-Jahre durch die Überführung der Höheren Fachschulen für Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik in Fachhochschulen eine zusätzliche pädagogische Ausbildungsvariante, die seit dieser Zeit eine deutliche Konkurrenz für die UniversitätsabsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt zumindest in den Feldern der Sozialen Arbeit darstellt.

Auf der Basis des vorliegenden Datensatzes besteht zum ersten Mal die Möglichkeit, die Frage nach der Arbeitsmarktsituation der AbsolventInnen dieser unterschiedlichen Ausbildungsvarianten vergleichend zu betrachten. Ein solcher Vergleich soll im Folgenden – erstens – auf der Basis der bundesweiten Daten zwischen Diplom- und Magister-AbsolventInnen sowie – zweitens – auf regionaler Ebene zwischen universitär ausgebildeten Diplom-PädagogInnen mit der Studienrichtung Sozialpädagogik und den AbsolventInnen sozialpädagogischer Fachhochschulstudiengänge erfolgen.⁹

Betrachtet man diese Vergleichspaare zunächst hinsichtlich ihres Erwerbsstatus, so zeigen sich kaum signifikante Unterschiede: Jeweils über 80% der AbsolventInnen sind erwerbstätig (bundesweit: Diplom und Magister 83%; regional: FH 84%; Diplom SozPäd 82%). Differenzen zeigen sich im bundesweiten Vergleich insbesondere bei den Ursachen für eine Nicht-Erwerbstätigkeit, die jedoch nicht zwangsläufig mit Arbeitslosigkeit gleichzusetzen ist. So geben 6% der Magister-AbsolventInnen im Gegensatz zu 3% der AbsolventInnen des Diplomstudiengangs an, momentan an einer Promotion zu arbeiten und deswegen nicht erwerbstätig zu sein (regional: 1% FH; 3% Diplom SozPäd). Hauptgründe für die gegenwärtige Nicht-Erwerbstätigkeit bilden über alle vier Gruppen hinweg familiäre Tätigkeiten (Erziehungsurlaub, Hausarbeit etc.), die fast ausschließlich bei den Frauen eine Erwerbstätigkeit ausschließen.

Die tatsächliche Arbeitslosenquote liegt bundesweit bei 3% der Magister- und 5% der Diplom-PädagogInnen sowie im regionalen Vergleich bei 3% der Fachhochschul- und 6% der Diplom-PädagogInnen mit sozialpädagogischem Schwerpunkt. Damit sind die Magister-AbsolventInnen am wenigsten von Arbeitslosigkeit betroffen, während insbesondere die Diplom-AbsolventInnen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik auch

9 In der regionalen Untersuchung wurden Diplom-, Fachhochschul- und Magister-AbsolventInnen aus dem Rhein-Main-Gebiet sowie dem Raum Magdeburg-Leipzig-Erfurt befragt.

im bundesweiten Vergleich mit ca. 6% die höchste Arbeitslosenquote aufweisen (vgl. Züchner 2003, S. 73).

Ein Blick auf die Arbeitsbereiche, in denen die AbsolventInnen zum Zeitpunkt der Befragung beschäftigt waren, zeigt zunächst, dass die Soziale Arbeit für alle vier Gruppen das wichtigste Arbeitsfeld darstellt. Dies gilt nicht nur regional für die spezifisch dafür ausgebildeten FH- und Uni-Diplomabsolventen, sondern auch bundesweit für die universitär ausgebildeten Hauptfach-PädagogInnen. Gleichwohl macht die Tabelle deutlich, dass dies am wenigsten auf die Magister-PädagogInnen zutrifft, die nur mit einem Viertel in diesem Arbeitsbereich beschäftigt sind (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: **Arbeitsbereiche erwerbstätiger AbsolventInnen im Studiengangvergleich**

	bundesweit		regional	
	Diplom (n=2.433)	Magister (n=444)	FH (n=888)	Diplom (SozPäd) (n=255)
Soziale Arbeit	31,9	26,1	58,2	45,9
Rehabilitation	21,0	15,3	18,7	12,5
EB/WB	17,5	16,9	6,9	16,9
Schule	6,3	7,4	1,7	0,8
Forschung/Wissenschaft	3,9	4,5	0,2	2,7
Sonstige pädagogische Arbeitsfelder	8,1	5,4	9,2	8,6
Nicht-pädagogische Arbeitsfelder	11,4	24,3	5,1	12,5
p < ,01 in beiden Fällen				

Im Gegensatz zu den Diplom-PädagogInnen bilden für die Magister-PädagogInnen die sog. nicht-pädagogischen Arbeitsfelder den zweitgrößten Beschäftigungsbereich. In diesen sehr heterogenen Bereich wandern ca. 24% der AbsolventInnen des Magisterstudiengangs ab und sind somit nicht mehr nur in den einschlägigen Feldern der außerschulischen Pädagogik beruflich tätig. Differenziertere Berechnungen konnten jedoch zeigen, dass auch in diesen Bereichen durchaus pädagogische Tätigkeiten, wie Unterrichten oder Beraten ausgeübt werden, wenngleich die Magister-PädagogInnen hier eher Organisations- und Planungsaufgaben übernehmen (vgl. Grunert/Krüger 2004). Insbesondere sind es jene Magister-PädagogInnen mit Fächerkombinationen aus den Bereichen der Sprach-, Medien- oder anderen Kulturwissenschaften, die sich in solchen Bereichen beruflich platzieren können (vgl. Fuchs 2004).¹⁰

¹⁰ Multivariate Analyse haben zudem gezeigt, dass die Wahl einer Stelle in einem nicht-pädagogischen Arbeitsbereich neben individuellen Merkmalen und Orientierungen auch von regionalen Arbeitsmarktbedingungen abhängig ist und eher in den alten Bundesländern sowie häufiger in großstädtischen Ballungsräumen erfolgt (vgl. Grunert/Krüger 2004).

Im regionalen Vergleich wird demgegenüber deutlich, dass sich die AbsolventInnen sozialpädagogischer Fachhochschulen im Kernarbeitsbereich der Sozialen Arbeit gut etabliert haben. Andere Arbeitsbereiche spielen für diese AbsolventInnen kaum eine Rolle; allenfalls bietet hier noch die Rehabilitation Optionen für eine berufliche Tätigkeit. Demgegenüber verteilen sich die universitären SozialpädagogInnen deutlicher über die Arbeitsbereiche hinweg, können sich also breiter beruflich platzieren, wenngleich auch für sie die Soziale Arbeit mit Abstand das Hauptarbeitsfeld darstellt.

Der Blick auf die Entlohnung der beruflichen Tätigkeiten der untersuchten AbsolventInnengruppen verweist im bundesweiten Vergleich ebenfalls auf Differenzen zwischen Diplom- und Magister-AbsolventInnen (vgl. Tab. 7).

	bundesweit		regional	
	Diplom	Magister	FH	Diplom (SozPäd)
Tarifliche Bezahlung	65,0	54,5	83,5	64,6
Nicht-tarifliche Bezahlung	35,0	45,5	16,5	35,4
<i>n=</i>	2.389	442	867	246
≥ BAT III	24,6	31,4	2,9	8,8
≤ BAT IVa	75,4	68,6	97,1	91,2
<i>n=</i>	1.557	242	724	159
p < ,01 in beiden Fällen				

So werden 65% der Diplom-PädagogInnen, aber nur 55% der Magister-PädagogInnen für ihre aktuelle Tätigkeit tariforientiert entlohnt. Werden Letztere jedoch tariflich vergütet, dann weisen sie in höherem Maße als die Diplom-PädagogInnen eine akademikeradäquate Bezahlung (BAT III und besser) auf. Gleichwohl lässt der Blick auf das durchschnittliche Jahresbruttoeinkommen den Schluss nicht zu, dass Magister-PädagogInnen generell besser verdienen als die Diplom-AbsolventInnen. Hier liegen beide Gruppen in etwa auf gleicher Höhe. Ebenso trifft die Vermutung nicht zu, Magister-PädagogInnen würden aufgrund der fehlenden tariflichen Vergütung in stärkerem Maße unsichere Beschäftigungsverhältnisse in Kauf nehmen. So werden im Vergleich von Arbeitsplatzsicherheit (Befristung) und Arbeitszeiten keine signifikanten Unterschiede deutlich. Auffallend ist jedoch bei den Magister-PädagogInnen der deutlich höhere Anteil an privatgewerblichen Arbeitgebern und die weitaus geringere Beschäftigung bei Wohlfahrtsverbänden und Kirchen (vgl. Fuchs 2004, S. 80ff.), ein Befund, in dem sich die ungleiche Verteilung auf die Arbeitsfelder dieser beiden Absolventengruppen widerspiegelt.

Ganz anders gestaltet sich das Vergütungsgefüge im regionalen Vergleich. Während die Diplom-PädagogInnen mit sozialpädagogischem Schwerpunkt in ebenso hohem Maße wie in der bundesweiten Stichprobe nach Tarif vergütet werden, ist der Anteil ta-

riflicher Bezahlung bei den FachhochschulabsolventInnen erwartungsgemäß deutlich höher. Ebenso wenig überraschend ist der Befund, dass nur knapp 3% der SozialpädagogInnen (FH) nach BAT III und besser vergütet werden, da für diese AbsolventInnen eine tarifliche Eingruppierung zwischen BAT IV und V empfohlen wird, die auch in unserer Stichprobe den Schwerpunkt bilden (vgl. Seeling 2004). Der Vergleich mit den universitären SozialpädagogInnen zeigt jedoch, dass auch diese zum Erhebungszeitpunkt kaum auf eine akademikeradäquate Bezahlung verweisen können und in deutlich geringerem Maße als es die bundesweiten Ergebnisse zeigen mit BAT III und besser entlohnt werden. Bundesweit zeigt sich jedoch in der Analyse der universitären Diplom-AbsolventInnen mit der Studienrichtung Sozialpädagogik generell eine vergleichsweise niedrigere Eingruppierung als bei AbsolventInnen mit anderen Studienrichtungen, ein Befund, der insbesondere auf einen Arbeitsfeld-Effekt verweist, da die tariflichen Einstufungen sozialpädagogischer Tätigkeiten häufig nicht über BAT IV hinausweisen (vgl. Kleifgen/Züchner 2003, S. 86).

Die hier anklingende strukturelle Identität der beruflichen Platzierung der AbsolventInnen von FH und Universität mit sozialpädagogischem Schwerpunkt wird jedoch sowohl durch Differenzen bei den Arbeitgebern als auch durch die jeweils ausgeübten Tätigkeiten gebrochen. So sind die FachhochschulabsolventInnen eher bei öffentlichen Trägern und Wohlfahrtsverbänden angestellt, während die universitären Sozialpädagogen signifikant häufiger bei Vereinen und Initiativen sowie privatgewerblichen Arbeitgebern eine Anstellung finden. Innerhalb ihrer Arbeitsbereiche sind die FH-AbsolventInnen dann auch eher mit administrativen und kontrollierenden Tätigkeiten betraut, während die Diplom-Pädagogen mit sozialpädagogischem Schwerpunkt eher organisationsbezogene und konzeptionelle Aufgaben ausüben sowie im Bereich der Wissensvermittlung tätig sind.

Bestätigt wird dieses Ergebnis durch die unterschiedliche Gewichtung der Kenntnisse, die die AbsolventInnen als bedeutsam für ihre berufliche Tätigkeit erachten. So betonen die FH-SozialpädagogInnen stärker die Notwendigkeit von juristischen und Verwaltungskennntnissen, während für die universitär ausgebildeten Sozialpädagogen eher das pädagogische Fachwissen sowie psychologische Kenntnisse eine Rolle spielen (vgl. auch Seeling 2004, S. 154).

Insgesamt zeigen die Befunde, dass sich alle AbsolventInnengruppen in vergleichbarer Weise beruflich platzieren konnten und eine hohe Erwerbsorientierung aufweisen. Zudem wurde deutlich, dass von einer Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit nur in eingeschränktem Maße die Rede sein kann und eine Abwanderung in nicht-pädagogische Arbeitsbereiche vor allem auf rund ein Viertel der Magister-PädagogInnen zutrifft. Die Mehrheit der Diplom- und erst recht der AbsolventInnen sozialpädagogischer Fachhochschulstudiengänge ist jedoch weiterhin in den Kernbereichen des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens beschäftigt (vgl. auch Grunert/Krüger 2004). Diese Differenzen bringen allerdings gleichzeitig unterschiedliche Vergütungsstrukturen hervor, die sich für die Magister-PädagogInnen insbesondere in einer geringer ausgeprägten Tariforientierung niederschlagen.

Demgegenüber geht die tarifliche Einbindung vor allem bei den überwiegend in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern tätigen UniversitätsabsolventInnen zumindest zweieinhalb bis fünfeinhalb Jahre nach Studienabschluss mehrheitlich mit einer Beschäftigung unterhalb einer akademikeradäquaten Bezahlung einher. Jedoch zeigen sich auch hier inhaltliche Unterschiede zwischen den beruflichen Tätigkeiten der AbsolventInnen von FH und Universität mit sozialpädagogischem Schwerpunkt, die zwar in ähnlichen Arbeitsfeldern tätig sind, jedoch in diesen Bereichen anders akzentuierte Aufgaben übernehmen. Es scheint sich also eine durchaus unterschiedliche Nachfrage nach diesen beiden Ausbildungsprofilen zu ergeben, wenngleich sich diese Differenzierung aufgrund der strukturellen Bedingungen insbesondere im Arbeitsmarktsegment der Sozialen Arbeit nicht in einer abgestuften Vergütung niederschlägt.

5. Ausblick

Die Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsprofile und der erziehungswissenschaftlich qualifizierten AbsolventInnen wird sich verändern und neu ausstarbieren. Durch die wissenschaftspolitisch forcierte, fachintern bislang wenig überzeugende Einführung der BA-/MA-Studiengänge wird ein neues, anders akzentuiertes Berufsprofil auf dem Arbeitsmarkt seinen Platz finden müssen. Vermutlich werden sich dadurch die bislang beobachtbaren Regularien und Mechanismen neu herausbilden müssen und so die derzeit dominierende Struktur nachhaltig erschüttern. Es wird sich erst noch herausstellen, ob sich dieses Studiengangsprofil – gemessen an der derzeitigen Situation, die für die vorhandenen Qualifikationsprofile immer auch wieder einige Schwierigkeiten mit sich gebracht hat wie z.B. eine aktuell erneut ansteigende Arbeitslosigkeit (vgl. Rauschenbach u.a. in diesem Band) – entsprechend positionieren kann.

Diplom-PädagogInnen können 35 Jahre nach Einführung des Studiengangs als eine inzwischen unspektakulär etablierte akademische Berufsgruppe bezeichnet werden, auch, oder gerade weil sich messbare Differenzen in den unterschiedlichen AbsolventInnen-Generationen zeigen. Trotz wechselnder Rahmenbedingungen in den 1980er- und 1990er-Jahren kann die Arbeitsmarktsituation mit „harmloser Normalität“ umschrieben werden, hat die Verbleibsstudie doch weder besondere Erfolge noch Misserfolge dieses Berufsprofils auf dem Arbeitsmarkt zu Tage gefördert.

Analoges gilt im Kern auch für die ehemaligen Magister-Studierenden, die dem Profil der Diplom-PädagogInnen weitaus ähnlicher sind als das vielfach unterstellt worden ist, die sich jedoch zugleich allen Unkenrufen zum Trotz auf dem Arbeitsmarkt erstaunlich gut platziert haben. Da jedoch recht große Ähnlichkeiten zwischen den tatsächlich gewählten Diplom- und Magister-Profilen bestehen, erscheinen zwei universitäre Hauptfach-Studiengänge künftig nur dann erforderlich, wenn die im Prinzip attraktiven fachlichen Ergänzungen und Verknüpfungen eines Zwei-Fächer-Studiums auch wirklich konsequent genutzt werden.

Derartige Perspektiven haben die Studierenden im Zeitalter neuer BA/MA-Studiengänge noch vor sich. Niemand kann bislang schlüssig beantworten, auf welcher Ta-

rifstufe – erstens – die künftigen BA-AbsolventInnen eingruppiert werden (analog zu gegenwärtigen FH-AbsolventInnen oder gar noch schlechter?), und wie – zweitens – Universitäten mit ihren vergleichsweise geringen Möglichkeiten der personellen und thematischen Binnendifferenzierung ernsthaft in die Lage versetzt werden sollen, im Wettbewerb mit den Fachhochschulen tatsächlich so etwas wie einen attraktiven berufsqualifizierenden BA-Abschluss zu gewährleisten. Am Ende werden die Spielregeln des Arbeitsmarktes selber entscheiden – und zu fürchten bleibt, dass hierfür erziehungswissenschaftliche AbsolventInnen mit einem BA-Kurzstudiengang nicht gut gerüstet sein werden (vgl. auch Grunert 2004).

In jedem Fall sollten künftige Studienprofile auch stärker Organisations- und Managementfähigkeiten sowie reflexive Kompetenzen vermitteln, da in diesen Punkten am ehesten Differenzierungsoptionen zu anderen Studiengängen liegen könnten. Ob dieses Profil neue, verkürzte BA-Studiengänge leisten können und wollen, muss sich zeigen.

Da die Verbleibsstudie darüber hinaus Hinweise auf einen irritierend hohen Anteil an Fehlallokationen gibt – derzufolge eine nicht unwesentliche Gruppe der AbsolventInnen im Nachhinein ein Fachhochschulstudium bevorzugen würde (vgl. Rauschenbach/Züchner 2005) –, scheint auch eine deutlich verbesserte Beratung vor Aufnahme eines Studiums erforderlich.

Lange Zeit war die Debatte über die Wirkungen der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auf dem Arbeitsmarkt von den unmittelbaren Eindrücken der Berufseinmündung bestimmt, die in den vorgelegten Verbleibsstudien meist im Mittelpunkt stand. Insoweit sind Studien zu langfristigen Berufsverläufen wichtige Ergänzungen. Und diese bestätigen im Kern, dass die Einrichtung eines akademischen Qualifikationsprofils für eine außeruniversitäre und außerschulische berufliche Praxis sinnvoll und notwendig war. Inzwischen ist dieser Bereich so stark angewachsen und so groß geworden, dass er längst zu einem eigenen Teilarbeitsmarkt, gewissermaßen zu einer eigenen Branche mit eigenen Spielregeln und Anforderungen geworden ist. Dies müssen wie auch immer geartete Weiterentwicklungen der Ausbildungsprofile von Hauptfach-PädagogInnen im Auge behalten, wenn sie nicht leichtfertig das bisher Erreichte aufs Spiel setzen wollen.

Literatur

- Baltes, P./Hoffmann, A./Merkens, H. (1975): Berufsfelder für Diplom-Pädagogen. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: BMBF.
- Cloos, P./Galuske, M. (2004): Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 440-446.
- Fuchs, K. (2003): Die Selbständigen. Zwischen ‚Nischenexistenz‘ und ‚Unternehmergeist‘. In: Krüger, H.-H. u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa, S. 137-161.

- Fuchs, K. (2004): Magister-PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Pädagogen im Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75-105.
- Grunert, C. (2004): Diplom/Magister oder BA/MA? Zur Zukunft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Krüger, H.H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261-275.
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit. Mythos oder Realität? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 3, S. 309-325.
- Habel, W. (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengängen in der BRD. In: Erziehungswissenschaft 14, H. 27, S. 6-22.
- Hakim, C. (1998): The expansion of women's part-time work in modern societies: a new perspective. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 4, S. 561-576
- Huber, A. (2003): Gleichzeit und Ungleichzeitigkeit. In: Krüger u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa, S. 267-280.
- Huber, A. (2004): Berufskarrieren im Kohortenvergleich. Diplom-PädagogInnen drei, zehn und zwanzig Jahre nach dem Examen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Pädagogen im Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-202.
- Kleifgen, B./Züchner, I. (2003): Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In: Krüger, H.-H. u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa, S. 71-89.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen im Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H./Züchner, I. (2002): Karriere ohne Muster? Berufsverläufe von Hauptfach-PädagogInnen: In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen: UTB, S. 75-92.
- Krüger, H.-H. u.a. (2002): Wege in die Wissenschaft. Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 3, S. 436-453.
- Krüger, H.-H. u.a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa.
- Langenbach, U./Leube, K./Münchmeier, R. (1974): Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft, 12. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.
- Lüders, C. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft (1969): Beschluss der KMK am 20.03. 1969. In: Zeitschrift für Pädagogik 15, H. 2, S. 209-220.
- Rauschenbach, Th (1993): Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20-jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick 1, H. 1, S. 5-18.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2000): In den besten Jahren? 30 Jahre Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 31, H. 1, S. 32-50.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2004a): Das Ende einer Erfolgsgeschichte? Zur Zukunft pädagogisch-sozialer Berufe. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Pädagogen im Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-284.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2004b): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-54.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2005): Ausbildungsstandards im Lichte des Arbeitsmarkts. Anforderungen an die Reform erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Erscheint in: Gogo-

- lin, I. u.a. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft, 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seeling, C. (2004): Homogenisierte Vielfalt. Diplomierte SozialpädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Pädagogen im Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131-158.
- Teichler, U./Winkler, H. (Hrsg.) (1990): Der Berufsstart von Hochschulabsolventen. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft des BMBW, Bd. 87, Bad Honnef: Bock.
- Züchner, I. (2003): Die Teilarbeitsmärkte. Zur Binnenlogik von Arbeitsbereichen. In: Krüger, H.-H. u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa S. 91-112.
- Züchner, I. (2004): Regionale Arbeitsmärkte. Die Bedeutung regionaler Unterschiede für die Erwerbstätigkeit von Hauptfach-PädagogInnen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Pädagogen im Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-243.

Anschrift der Autoren:

Dr. Cathleen Grunert/Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle.

Dipl.-Päd. Ivo Züchner/Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München.

Thomas Rauschenbach/Rudolf Tippelt/Horst Weishaupt/Ivo Züchner

Erziehungswissenschaft im Fächervergleich

1. Einleitung

Die hochschulpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre haben generell die Evaluation von Disziplinen zu einem wichtigen Instrument einer vorausschauenden Politik wissenschaftlicher Fachgesellschaften werden lassen. Durch die Erarbeitung mehrerer aufeinander aufbauender empirischer Datenreports stellt sich die Erziehungswissenschaft dieser Tendenz seit geraumer Zeit (vgl. Otto u.a. 2000; Merkens/Rauschenbach/Weishaupt 2002; Tippelt/Rauschenbach/Weishaupt 2004). Darüber hinaus wurden umfangreiche empirische Verbleibsstudien durchgeführt, die den Übergang von Pädagogen vom Studium in den Beruf differenziert analysieren (Krüger u.a. 2003; Krüger/Rauschenbach 2004).

Diese regelmäßigen kritischen empirischen Selbstevaluationen sind notwendig, um die Entwicklung von Studiengängen, von Studierendenzahlen und des beschäftigten Personals, von Forschungsleistungen und Evaluationsverfahren präzise nachzuvollziehen. Trotz dieser umfangreichen fachinternen Analysen zur Situation und Entwicklung der universitären Erziehungswissenschaft gab es in den letzten Jahren wiederholt feuilletonistische und polemische „Fremdbeobachtungen“, die diese Fakten ignorieren. Sowohl in der ausführlichen Kritik von Weiler (2003) als auch in einem kürzlich in der Wochenzeitung „Die Zeit“ erschienenen Beitrag („Nur bedingt wissenschaftlich“ Nr.11/2005 mit einer Antwort von Hans Merkens „Unbedingt wissenschaftlich“ in Nr.12/2005) wird die Kritik mit der besonderen Rolle des Fachs für die Lehrerbildung in Verbindung gebracht. Daraus erklärt sich wohl auch das Interesse der Hochschulpolitik an der Erziehungswissenschaft, das zu einer ungewöhnlich häufigen Zahl an Evaluationen des Fachs führte.

Unbestritten gehört die Erziehungswissenschaft zu den relativ großen universitären Fächern in der Bundesrepublik Deutschland. Dies macht eine intensivere Beobachtung durchaus nachvollziehbar. Was aber irritiert, ist, dass das Fach mit vermeintlichen oder tatsächlichen Schwächen konfrontiert wird, die möglicherweise andere Fächer genauso betreffen. Diese Blickrichtung wird aber in dieser Kritik gar nicht eingeschlagen.

Neben fachspezifischen Analysen fehlt es mithin an vergleichenden Beschreibungen. Gibt es eigentlich die unterstellten Besonderheiten im Fach, oder ist die Erziehungswissenschaft eine universitäre Disziplin, die sich von benachbarten Fächern nur wenig unterscheidet? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden, um disziplinäre Besonderheiten und Gemeinsamkeiten besser voneinander unterscheiden zu können. Nachfolgend wird die Erziehungswissenschaft deshalb mit der Psychologie, der Politik-

wissenschaft und der Soziologie verglichen, die ebenfalls an den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Anteilen der Lehrerbildung beteiligt sind, ebenfalls für Unterrichtsfächer einzelner Lehrämter (z.B. Pädagogik bzw. Psychologie in der gymnasialen Oberstufe) ausbilden und zugleich eigene profilierte Hauptfachstudiengänge anbieten.

In diesem Beitrag wird auf Indikatoren zurückgegriffen, die durch die Hochschulstatistik oder die Selbstdokumentation von forschungsfördernden Einrichtungen verfügbar sind. Dies sind insbesondere Angaben zu Studienanfänger/innen, Studierenden und Absolventen/innen, Prüfungen und dem Personal, aus denen sich Betreuungsrelationen und die Prüfungsbelastung berechnen lassen. Als Forschungsindikatoren werden Drittmittel, Promotionen, Habilitationen und Publikationen herangezogen. Auf eine pauschale Qualifizierung der Forschungsqualität wird hierbei selbstverständlich verzichtet, weil angemessene Aussagen zur Forschungsqualität im günstigen Fall soliden Vor-Ort-Evaluationen vorbehalten sein muss (vgl. Merkens 2004; Böllert/Tippelt 2004, S. 139f).

Die Evaluation der Forschungsförderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG 2003) berücksichtigt neben den Bewilligungen durch die DFG

- Angaben über den Einsatz von DFG-Gutachtern,
- Daten des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) über das Fördervolumen je Mitgliedshochschule und die Zahl geförderter ausländischer Wissenschaftler/Studierender/Graduierter,
- Angaben der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH) über Stipendiaten und Preisträger sowie
- bibliometrische Befunde.

Weitere Informationen können aus Lehrevaluationen und Absolventenbefragungen gewonnen werden. Die genannten Indikatoren der Lehr- und Forschungsevaluation finden Anwendung bei der Evaluation einzelner Hochschulen oder Disziplinen durch externe Gutachtergruppen, wie auch beim Ranking von Hochschulen und Studiengängen. Daneben gibt es Konzepte leistungs- und belastungsorientierter Mittelzuweisung, die inzwischen bereits in der Mehrzahl der Länder zwischen einzelnen Hochschulen bzw. innerhalb der Hochschulen zwischen den Fakultäten und Disziplinen bei der Verteilung der Forschungsmittel zur Anwendung kommen (vgl. Leszczensky/Orr 2004).

Die dafür entwickelten Indikatoren (z.B. Studierende in der Regelstudienzeit, Absolventen, durchschnittliche Studiendauer, Drittmittel, Publikationen, Promotionen, Habilitationen) sind auch mit einer frauenpolitischen Komponente verbunden (z.B. Frauenanteil an den Promotionen und Habilitationen). Von daher ist die Selbstbeobachtung der Entwicklung einer Disziplin heute nicht mehr abzukoppeln von den um sich greifenden Ansätzen leistungsorientierter Steuerung der Hochschulentwicklung. Die Aufklärung über Stärken und Schwächen einer Disziplin im Vergleich zu anderen gibt Orientierungshilfen zur Selbst- und Fremdbeobachtung und soll auch Impulse für die Entwicklung des Faches aufzeigen.

2. Studiengänge und Studium im Fächervergleich

2.1 Studiengänge

Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge sind Studiengänge jüngerer Datums, die sich in ihrem Profil – trotz unverkennbar geisteswissenschaftlicher Tradition der Pädagogik – der Gruppe der Sozial- und Verhaltenswissenschaften zurechnen lassen. Infolgedessen bieten sich bei einem Vergleich mit Nachbarfächern am ehesten die Fächer Psychologie, Sozialwissenschaft bzw. Soziologie sowie Politikwissenschaft an.¹

Auch wenn insbesondere Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie (in einigen Bundesländern werden diese Fächer zusammen als Erziehungswissenschaften bezeichnet) seit langem für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium im Rahmen der Lehramtsausbildung zuständig sind, kann zumindest für die letzten 35 Jahre festgehalten werden, dass die Diplom- und Magister-Studiengänge in diesen Fächern das Kerngeschäft in der Ausbildung bildeten. Dies spiegelt sich auch darin wieder, dass die entsprechenden Studiengänge an den bundesdeutschen Universitäten weit verbreitet sind: Ein erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium mit Abschluss Diplom, Magister oder – neuerdings – Bachelor kann in Deutschland an 63 Universitäten, in Soziologie an 58 Standorten, in Politik an 53 und in der Psychologie an 46 Hochschulen studiert werden. Schon hier deutet sich an, dass Erziehungswissenschaft das am stärksten verbreitete Fach ist, was u.a. damit zusammenhängt, dass es in der Lehramtsausbildung am stärksten eingebunden ist und deshalb auch an den (ehemaligen) Pädagogischen Hochschulen weit verbreitet war.

Wie stellt sich die Situation unterdessen in den neuen Bachelor-Studiengängen im Vergleich der Fächer dar? Zugespitzt formuliert: Die Einrichtung neuer Studiengänge nach dem gestuften BA/MA-Modell hat in den genannten Fächern bislang nur begrenzt stattgefunden. Nimmt man als Kriterium allein die Einführung von Bachelor-Studiengängen, so erweist sich das Fach Psychologie mit 4 Standorten als besonders zurückhaltend, während in Erziehungswissenschaft, Politik und Soziologie schon von jeweils 10 bis 14 Standorten Studierende gemeldet werden (vgl. Tab 2.1).

	Studierende	Standorte	Abschlüsse	Standorte
Erz'wiss.	1.609	12	47	3
Psychologie	250	4	15	2
Soziologie	2.767	14	82	5
Politik	1.732	10	4	2

Quelle: Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes 2005

1 Aus Gründen der Vereinfachung werden wir im Folgenden von „Soziologie“ und „Politik“ sprechen, wenngleich diese beiden Fächer in der Statistik als Sozialwissenschaft bzw. als Politikwissenschaft ausgewiesen werden

2.2 Studierende und Absolventen/Absolventinnen

Wirft man einen Blick auf die tatsächlichen Studierenden- und Anfänger(innen)zahlen im Fächervergleich, so zeigt sich die Erziehungswissenschaft als größtes Fach (und hat dabei auch im Gesamtvergleich zu allen anderen universitären Hauptfächern mittlerweile den 6. Rang erreicht; vgl. Rauschenbach/Züchner 2004, S. 44). Mit über 49.000 Studierenden und über 10.000 Anfänger(inne)n in Diplom-, Magister- und Bachelor-Studiengängen erlebt das Fach derzeit im Vergleich zur Soziologie (34.500/8.900), Psychologie (29.000/4.400) und Politik (28.000/7.200) die größte Nachfrage. Prozentual sind dabei die Bachelor-Studierenden zu den Diplom- und Magisterstudierenden noch durchweg in der – z.T. deutlichen – Minderheit, mit allerdings wachsenden Anteilen (vgl. Tab. 2.2): Während bei den Anfänger(inne)n in Soziologie und Politik der BA-Anteil bereits bei 17% bzw. 20% liegt –, liegt der BA-Anteil bei Studienbeginn in der Erziehungswissenschaft bei 7,7%. Trotz einer mehrjährigen Debatte und erheblichem politischem Druck bei der Einführung neuer BA/MA-Studiengänge zeigen sich somit bislang nur zögerliche Umbaueffekte bei allerdings stetig steigenden Anteilen – insbesondere dort, wo der Magisteranteil traditionell hoch ist.

Tab. 2.2: Studierende und Studienanfänger/innen (1. Studienjahr) im Fächervergleich (WS 2003/2004)				
	Erz'wiss. ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
Studierende				
Diplom	33.725	26.248	8.236	20.404
Magister	14.596	2.588	18.063	11.573
Bachelor (U)	1.609	250	1.732	2.767
BA-Anteil an Studierenden (%)	3,2	0,9	6,2	8,0
Anfänger/innen				
Diplom	6.273	4.229	1.808	4.751
Magister	3.222	67	3.999	2.613
Bachelor (U)	795	108	1.406	1.492
BA-Anteil an Anfänger(inne)n (%)	7,7	2,5	19,5	16,8
¹ Inkl. Sonderpädagogik und Sozialpädagogik (U)				
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, Sonderauswertung				

Wie bei den Studierenden, erweist sich auch bei den Absolvent(inn)en die Erziehungswissenschaft² als größtes Studienfach (vgl. Tab 2.3). Zugleich haben Erziehungswissenschaft und Soziologie ihre Absolvent(innen)zahlen in den letzten 10 Jahren mehr als

2 Inklusive der Sonderpädagogik sowie der universitären Sozialpädagogik, die in der amtlichen Statistik zum Teil gesondert ausgewiesen werden, der Sache nach aber zur Erziehungswissenschaft gehören.

verdoppelt und einen neuen Höchststand erreicht, während Psychologie und Politik zwar 2003 ebenfalls neue Höchstwerte verzeichnen, im 10-Jahres-Zeitraum aber nur um rund 50% gestiegen sind.

Tab. 2.3: Entwicklung der Diplom- und Magister-Absolvent(inn)en im Fächervergleich (1993–2003)

	Erz'wiss. ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
1993	2.201	2.195	1.129	819
1995	2.247	2.447	1.292	870
2000	4.412	2.694	1.334	1.397
2001	4.268	2.672	1.308	1.356
2002	4.534	2.871	1.463	1.421
2003	4.815	3.048	1.894	1.722

¹ Inkl. Sonderpädagogik und Sozialpädagogik (U)
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, Sonderauswertung

Betrachtet man diesbezüglich auch die Proportionen zwischen den drei Studiengängen (BA, Diplom, Magister) innerhalb der einzelnen Fächer, dann zeigt sich erwartungsgemäß eine vorerst verschwindend kleine Zahl von BA-Absolvent(inn)en – mit Anteilen von unter einem Prozent – sowie ein vergleichbares Bild zwischen Diplom- und Magister-Anteilen wie bei den Studierenden (vgl. Tab. 2.4): mit einer deutlichen Mehrheit von zwei Drittel Magister-Abschlüssen in Politik, einem Drittel in Soziologie, einem Viertel in Erziehungswissenschaft sowie einem Anteil von nur knapp 4% in Psychologie.

Tab. 2.4: Absolvent(inn)en nach Abschlussart im Fächervergleich (absolut; 2000-2003)

	Erz'wiss. ¹			Psychologie			Politik			Soziologie		
	M	D	BA	M	D	BA	M	D	BA	M	D	BA
2000	635	3.777	16	46	2.648	/	900	434	2	481	916	7
2001	758	3.510	19	51	2.621	9	868	440	4	492	864	29
2002	745	3.793	48	61	2.808	24	951	512	7	515	906	90
2003	944	3.871	47	118	2.930	15	1.272	622	4	639	1.083	82

M = Magister, D = Diplom (U), BA= Bachelor (U)
¹ Inkl. Sonderpädagogik und Sozialpädagogik (U)
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, Sonderauswertung

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Analyse der fünf größten Standorte bei den Abschlüssen in den einzelnen Fächern (vgl. Tab. 2.5): Während in Erziehungswissenschaft Standorte in Nordrhein-Westfalen inklusive Sonderpädagogik stark vertreten sind, wird in Psychologie die Landschaft neben dem Spitzenreiter Trier stark von

den Berliner Universitäten geprägt; in Politik qualifizieren vor allem eher traditionsreiche Universitäten³, ähnlich wie in Soziologie, wo mit München und Göttingen ebenfalls zwei traditionelle Universitäten die Spitzenplätze einnehmen.⁴

Tab. 2.5: Die 5 größten Absolvent(inn)en-Standorte im Fächervergleich (Prüfungsjahr 2003)							
Erz'wiss. ¹		Psychologie		Politik		Soziologie	
<i>Diplom und Magister</i>							
U Köln	338	U Trier	166	U Münster	317	U München	112
U Dortmund	241	U Hamburg	158	FU Berlin	276	U Göttingen	98
U Frankfurt/M.	176	FU Berlin	146	U München	121	U Duisb.-Essen	79
U Hildesheim	175	TU Berlin	110	U Bonn	99	U Frankfurt/M.	76
U Duisb.-Essen	166	HU Berlin	109	U Mainz	84	HU Berlin	74
¹ Inkl. Sonderpädagogik und Sozialpädagogik (U)							
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, Sonderauswertung							

Dabei bilden in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie die jeweils fünf größten Standorte rund ein Viertel (jeweils 23-25%) der Absolvent(inn)en aus, in der Politikwissenschaft werden an den fünf größten Standorten sogar fast 48% aller Absolvent(inn)en qualifiziert. In der Politikwissenschaft ist demnach eine insgesamt weitaus größere Konzentration der Absolvent(inn)en zu verzeichnen.

Insgesamt zeigt sich in den Fächern eine je eigenständige Studiengangs- und Standortkultur. Dabei ist die Erziehungswissenschaft – wie gezeigt – mit Blick auf die Zahl der Studierenden und Absolvent(inn)en das eindeutig größte Fach. In Anbetracht der noch hinzu kommenden höheren Anteile im Rahmen des Lehramtsstudiums weist dies im Fach Erziehungswissenschaft auf einen nennenswert höheren Personalbedarf hin.

In geschlechtsspezifischer Hinsicht zeigen sich deutliche Unterschiede, zumal in den Hauptfachstudiengängen in Psychologie und Erziehungswissenschaft mit 75% ganz überwiegend Frauen studieren, während deren Anteil in der Soziologie mit 57% nicht so ausgeprägt ist und die Politikwissenschaft mit einem Frauenanteil von nur 39% sogar mehrheitlich von Männern studiert wird. Dies könnte man so deuten, dass tendenziell die Beschäftigung mit Themen der sozialen Mikroebene stärker von Frauen, die Beschäftigung mit Themen auf der Makroebene hingegen eher von Männern gewählt wird.

- 3 Dabei weist interessanterweise der politikwissenschaftliche Magisterstudiengang in Münster mit 317 Abschlüssen über alle Studiengänge und Fachgebiete hinweg den größten Einzelwert auf.
- 4 Eine besondere Rolle nimmt die Fernuniversität Hagen ein, die in allen vier Fächern ausgesprochen hohe Studierendenzahlen im Magisterstudiengang aufweist – auch wenn sich das Studienangebot mittlerweile verändert hat –, jedoch im Vergleich dazu nur wenig Absolvent(inn)en auf den Arbeitsmarkt entlässt.

Im Altersvergleich der Absolvent(inn)en zeigen sich ebenfalls interessante Differenzen: So lag im Prüfungsjahr 2001 das Durchschnittsalter der Erst-Absolvent(inn)en im Fach Politik mit 28,5 Jahren am niedrigsten, gefolgt von den Absolvent(inn)en der Erziehungswissenschaft (29,0 Jahre) und der Soziologie (29,6 Jahre). Im Durchschnitt am ältesten waren interessanterweise die Absolvent(inn)en der Psychologie mit immerhin 31,0 Jahren (vgl. Statistische Bundesamt 2002); dies könnte der Effekt eines Numerus-Clausus-Faches sein.

Bilanziert man die aufgeführten Befunde, so zeigen sich Differenzen zwischen den Studienfächern bereits auf der Ebene des Studienangebots und der Studiennachfrage – aber auch in der Zusammensetzung der Studierenden. Auch ohne die Lehramtsstudierenden einzubeziehen erweist sich die Erziehungswissenschaft unter den vier Fächern als das größte Studienfach an den Wissenschaftlichen Hochschulen.

3. Personalsituation

Entsprechend ist die Erziehungswissenschaft auch personell ein großes Fach mit einer im Jahre 2003 vergleichsweise hohen Zahl von immerhin 842 Professor(inn)en im Vergleich zu 555 in der Psychologie, 426 in der Soziologie und 314 in der Politikwissenschaft (vgl. Tab. 3.1). Allerdings ist die Erziehungswissenschaft aber auch jene universitäre Disziplin, die im letzten Jahrzehnt einen vergleichsweise starken personellen Rückgang hinnehmen musste (minus 25%).

Tab. 3.1: **Entwicklung des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals insgesamt im Fächervergleich** (1993–2003; absolut; Index 1993=100)

Jahr	Erz'wiss'schaft ¹		Psychologie		Politik		Soziologie	
	Profs.	Mitarb. ²	Profs.	Mitarb. ²	Profs.	Mitarb. ²	Profs.	Mitarb. ²
1993	1.119	2.209	493	1.456	281	561	491	999
1998	908	2.129	517	1.789	264	569	470	1.112
2003	842	2.246	555	2.048	314	710	426	1.196
	Profs.	Mitarb. je Prof.	Profs.	Mitarb. je Prof.	Profs.	Mitarb. je Prof.	Profs.	Mitarb. je Prof.
1993	100,0	1,97	100,0	2,95	100,0	2,00	100,0	2,03
1998	81,1	2,34	104,9	3,46	94,0	2,16	95,7	2,37
2003	75,2	2,67	112,6	3,69	111,7	2,26	86,8	2,81

¹ Inkl. Sonderpädagogik
² Als Mitarbeiter/innen werden Assistent(inn)en etc., wiss. Mitarbeiter/innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben zusammen bezeichnet.
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.4, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Psychologie und Politikwissenschaft verzeichnen im gleichen Zeitraum einen anteiligen Zuwachs der Professor(inn)en um 12%, während die Soziologie ebenfalls einen Rückgang der Professuren um 13% hinnehmen musste. Dieser Rückgang ist in der Soziologie auf den Verlust von C3- und C4-Professuren zurückzuführen, während in der Erziehungswissenschaft vornehmlich C2-Stellen weggefallen sind.

Das Verhältnis von C4- zu C3-Stellen ist nach der Statistik der Personalstellen 2003 an Universitäten für die berücksichtigten Fächer annähernd ausgeglichen (Anteil C4-Stellen: Erziehungswissenschaft 52%, Psychologie 52%, Politik 55%, Soziologie 54%). Bezogen auf die Situation in allen Disziplinen der Sprach-, Kultur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind aber die hier betrachteten Fächer unterausgestattet, denn dort sind 64% der Professuren als C4-Stellen ausgewiesen.

Die Erziehungswissenschaft weist im letzten Jahrzehnt eine stagnierende Entwicklung des Mittelbaus auf. Die anderen drei Fächer verzeichneten in diesem Zeitraum hingegen eine Zunahme des Personals im Mittelbau um 20% bis 40%.

Die immer wieder behauptete relativ schwache Unterstützung der Professuren in Erziehungswissenschaft durch Mittelbaustellen bestätigt sich im Vergleich zwischen den ausgewählten Disziplinen. Ähnlich der Erziehungswissenschaft mit im Schnitt 2,6 Mittelbaustellen ist die Situation in der Politik und der Soziologie (2,3 bzw. 2,8 Mittelbaustellen). In der Psychologie konnte die Ausstattung der Professuren im untersuchten Zeitraum dagegen auf durchschnittlich 3,7 Mitarbeiter/innen verbessert werden.

Der Anteil von Lehrkräften für besondere Aufgaben ist in der Erziehungswissenschaft besonders hoch und auch bei den anderen Mittelbaustellen ist der Anteil von Mitarbeiter(inne)n auf Dauerstellen höher als in den vergleichend herangezogenen Fächern (vgl. Tab. 3.2).

Tab.3.2: Struktur des Mittelbaus im Fächervergleich (Hochschulen insgesamt 2002; in Prozent)				
Dienstbezeichnung	Erz'wiss'schaft ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
Dozenturen und Assistenturen auf Zeit	8,6	13,1	15,9	12,4
Wiss. Mitarbeit. Vollzeit auf Dauer ²	24,5	17,6	16,6	15,5
Vollzeit auf Zeit	21,1	20,2	27,8	25,2
Teilzeitbeschäftigte	31,0	46,0	35,9	42,9
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	14,8	3,2	3,8	4,0
Insgesamt (abs.)	2.263	1.977	711	1.194
¹ Inkl. Sonderpädagogik				
² Inkl. Dozent(inn)en und Assistent(inn)en auf Dauerstellen				
Quelle: Nicht veröffentlichte Tabellen des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen				

Dadurch verschlechtert sich im Vergleich zu den anderen Fächern die Mittelbauausstattung bezogen auf die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses. In diesem Zusammenhang fällt wiederum auf, dass der Anteil der Dozenten und Assistenten in der Erziehungswissenschaft am niedrigsten ist. Dies muss als Problem hervorgehoben werden: Im Fächervergleich ist der Anteil der befristeten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen in der Erziehungswissenschaft nicht ausreichend, um eine mit den anderen Fächern vergleichbare Nachwuchsförderung über Mittelbaustellen zu erreichen: Dort befinden sich etwa 80% des Mittelbaus auf Qualifikationsstellen, während dieser Anteil in der Erziehungswissenschaft nur 60% beträgt.

Die Ausweitung der Zahl der Mitarbeiter/innen wurde in der Psychologie und Politik nicht durch eine Erhöhung des Anteils teilzeitbeschäftigter wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen erreicht. In der Erziehungswissenschaft hat sich der Anteil teilzeitbeschäftigter wissenschaftlicher Mitarbeiter am gesamten Mittelbau zwischen 1997 und 2002 jedoch um 10% erhöht und in der Soziologie um 7%; insgesamt weist die Erziehungswissenschaft selbst mit diesem Anstieg derzeit jedoch den kleinsten Anteil teilzeitbeschäftigter Mitarbeiter/innen auf.

Grundsätzlich hat sich an der häufig beklagten prekären Situation der Nachwuchsförderung in der Erziehungswissenschaft wenig geändert: Der Mittelbau ist quantitativ im Fächervergleich insgesamt nicht stark entwickelt und ein vergleichsweise hoher Anteil dieser Stellen wird für die Erfüllung von Lehrverpflichtungen über Dauerstellen mit höherem Lehrdeputat benötigt, die dann als Qualifikationsstellen nicht zur Verfügung stehen.

4. Betreuungs- und Prüfungsrelationen

Setzt man die Personalsituation mit den Studierenden und Prüfungszahlen ins Verhältnis, so lassen sich modellhaft die Betreuungsrelationen für Lehre und Prüfungen zwischen den Fächern vergleichen. Allerdings stellt dabei ein Vergleich der Lehr- und Prüfungstätigkeiten im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium, das wesentlich vom Personal der Erziehungswissenschaft (inkl. Sonderpädagogik), aber auch in etwas geringerem Umfang von der Psychologie und Soziologie getragen wird, ein systematisches Problem dar.

Zum einen finden sich ganz generell unterschiedliche länderspezifische Studienanteile für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium, die eine systematische Einbeziehung in die Frage der Lehrbelastung erschwert (vgl. Bellenberg 2002, S. 33; Weisshaupt/Zedler 2000, S. 137). Zum anderen ist die Aufteilung der Lehre im Begleitstudium zwischen den beteiligten Fächern hochschulspezifisch geregelt, sodass ein Fächervergleich notgedrungen gewisse Ungenauigkeiten in sich birgt. Für eine modellhafte Berechnung wurden für die Lehramtsstudierenden und -prüfungen die Anteile der Erziehungswissenschaft mit 1/10, Psychologie mit 1/24 und Soziologie mit 1/40 berechnet.

Für den Vergleich von Betreuungsrelationen für die Hauptfachstudierenden sind prinzipiell Studierende/Prüfungen mit (angestrebtem) Abschluss Diplom, Magister und

Bachelor einzubeziehen sowie die Studierenden, die das jeweilige Fach als erstes oder zweites Fach im Lehramtsstudium gewählt haben.⁵ Dabei fällt auf, dass die Fächer Psychologie und Politik nur eine geringe Anzahl an Lehramtsstudierenden aufweisen (670 bzw. 510 im WS 03/04). Auch in der Soziologie mit 3.848 Lehramtsstudierenden mit entsprechendem Hauptfach, ist der Anteil gegenüber 34.800 Diplom-, Magister- bzw. Bachelor-Studierenden noch als gering einzuschätzen. Im Lehramt mit dem Unterrichtsfach Pädagogik beläuft sich die Anzahl hingegen auf 1.019 Lehramtsstudierende, zuzüglich 12.966 Studierende der Sonderpädagogik, die für das Lehramt an Sonder- schulen eingeschrieben sind.

Zur Ermittlung von Lehr- und Prüfungsbelastungen ist darüber hinaus das Verhältnis bestimmter Anteile an den verschiedenen Studiengängen zu bestimmen. Dies kann im Bundesschnitt allenfalls modellhaft erfolgen und beruht auf durchschnittlichen Annahmen zum Studienvolumen der Lehranteile. Anknüpfend an die Untersuchungen im Fach Erziehungswissenschaft wird im Folgenden davon ausgegangen, dass der Studienumfang für ein Hauptfach im Magister-Studiengang etwa 2/3 eines Diplomstudien- gangs (durchschnittlich 72 zu 120 SWS) umfasst (vgl. Weishaupt/Zedler 2000, S. 137). Für die gewichtete Modellrechnung wurden des Weiteren für die Hauptfachstudieren- den im Lehramt vereinfacht eine 55%-Gewichtung (entsprechend einem Mittelwert zwischen 60 und 70 SWS, je nach Bundesland) sowie im Bachelor-Studiengang eine Gewichtung von 52% angesetzt (vgl. Tab. 4.1).⁶

Tab. 4.1: Betreuungsrelation Studierende pro wissenschaftlichem Personal im Fächervergleich (WS 03/04)				
	Erz'wiss. ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
HF-Studierende Diplom	29.951	26.248	8.236	20.404
HF-Studierende Magister	14.057	2.588	18.063	11.573
HF-Studierende Bachelor	1.247	250	1.732	2.767
HF-Studierende Lehramt	13.985	676	512	3.848
Lehramtsstudierende insg.	209.834			
<i>Betreuungsverhältnis (gewichtet)</i>				
Studierende pro wiss. Pers.	22,2	14,3	20,8	22,7
Studierende pro Professor	81,4	67,0	68,0	86,5
¹ Inklusiv Sonderpädagogik, bei den Lehramtsstudierenden wurden im Fach Erziehungswissenschaft nur die Studierenden mit LA Gymnasien bzw. LA Oberstufe/Sek. II einbezogen. Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1 und Reihe 4.3, Sonderauswertungen; eigene Berechnungen				

5 Systematisch wäre hier auch die Zahl der Studierenden in neu eingerichteten Masterstudiengängen einzubeziehen.

6 Gerade die unterschiedlichen Konzeptionen der vorliegenden einschlägigen Bachelor-Studiengänge haben, je nachdem, ob sie sich an einem bzw. zwei Fächern ausrichten, Fachstudienanteile zwischen 45 und 80 SWS; teilweise gehen diese sogar darüber hinaus.

Mit dem erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium erweist sich die Erziehungswissenschaft (inkl. Sonderpädagogik)⁷ knapp unterhalb der Soziologie als Fach mit verhältnismäßig ungünstigster Relation zwischen Professor(inn)en und Studierenden, eine Rolle, die sie sich mit Bezug auf das gesamte wissenschaftliche Personal mit der Soziologie teilt. Demgegenüber hat das Fach Psychologie in beiden Fällen das günstigste Studierenden-Personal-Verhältnis.

Entsprechende Ergebnisse finden sich auch im Vergleich der Prüfungsrelationen zwischen den Fächern, die nach demselben Schlüssel modellhaft berechnet wurden. Noch deutlicher als bei den Studierendenzahlen zeigt sich, dass die Erziehungswissenschaft die höchste Prüfungsbelastung aufweist (vgl. Tab. 4.2).

Tab. 4.2: Prüfungsrelation Absolvent(inn)en zu hauptamtlichem wissenschaftlichen Personal im Fächervergleich (WS 03/04)				
	Erz'wiss. ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
Absolvent. HF Diplom	3.289	2.930	622	1.083
Absolvent. HF Magister	910	118	1.272	639
Absolvent. HF Bachelor	47	15	4	82
Absolvent. HF Lehramt	2.421	33	60	297
Lehramtsabsolvent. insg.	22.196			
<i>Prüfungsbelastung (gewichtet)</i>				
Absolvent. pro wiss. Pers.	2,4	1,5	1,5	1,4
Absolvent. pro Professor/in	8,9	7,1	4,8	5,3
¹ Inklusiv Sonderpädagogik, bei den Lehramtsstudierenden wurden im Fach Erziehungswissenschaft nur die Studierenden mit LA Gymnasien bzw. LA Oberstufe/Sek II einbezogen Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2 und Reihe 4.3, Sonderauswertungen; eigene Berechnungen				

Für die Soziologie und die Politikwissenschaft errechnet sich die günstige Prüfungsbelastung, hier nimmt die Psychologie nur eine mittlere Stellung ein. Dies könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass sich in diesen Fächern noch eine Reihe von Studierenden mit geringer „Studienintensität“ findet.

In der Summe heißt das, dass sich mit Blick auf die Betreuungsrelationen im Fächervergleich die Situation für die Erziehungswissenschaft (inkl. Sonderpädagogik) in allen Fällen am ungünstigsten darstellt, während die Psychologie im Bereich der Betreuungsrelation, sowie Politikwissenschaft und Soziologie in der Prüfungsrelation eine gewisse Vorrangstellung einnehmen.

7 Aufgrund von Zuordnungsschwierigkeiten der Professor(inn)en im Bereich Sozialwesen zu FH bzw. Universitäten wurde für die Berechnung der Betreuungsrelationen auf die Einbeziehung von Studierenden und Absolvent(inn)en universitärer Diplom-Studiengänge in Sozialpädagogik verzichtet.

Die Entwicklung in den letzten Jahren, mit dem Rückgang der Zahl der Professor(inn)en in Erziehungswissenschaft und Soziologie führt zu besonders ungünstigen Betreuungsrelationen; der Stellenabbau in der Erziehungswissenschaft schreibt gleichzeitig die insgesamt hohe Lehr- und Prüfungsbelastung fort.

5. Finanzen für die Forschung und Nachwuchsförderung

Im Hinblick auf die Forschungssituation werden zunächst die finanziellen Mittel für die Forschung beschrieben. Für den untersuchten Zeitraum verfügbar sind die Grundausrüstung der jeweiligen Fächer mit laufenden, aus dem Landeshaushalt bereitgestellten Sach- und Personalmitteln (ohne die Mittel für pensionierte Hochschullehrer und ohne die Ausgabenanteile zentraler Einrichtungen) sowie Angaben über die Drittmittel. Die in der Tabelle dokumentierten Ausgaben im Lehr- und Forschungsbereich zeigen, dass 2002 in der Erziehungswissenschaft die finanzielle Grundausrüstung besser ist als in der Politik und der Soziologie, aber deutlich unter der der Psychologie liegt (vgl. Tab. 5.1).

Jahr	Erz'wiss'schaft ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
1993	241.235	112.507	77.663	69.449
1998	228.463	139.888	71.535	84.052
2002	239.114	168.496	70.778	107.228
	Ausgaben je Professor/in (in Tausend)			
1993	215,6	228,2	276,4	141,4
1998	251,6	270,6	271,0	178,8
2002	280,0	314,9	248,3	234,6
¹ Einschließlich Sonderpädagogik				
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4 und 4.5; eigene Berechnungen				

Seit 1993 hat sich die Grundausrüstung der einzelnen Professor(inn)en in der Erziehungswissenschaft nur im Vergleich zur Politik besser entwickelt, die sogar einen Rückgang der Mittel je Professor/in hinnehmen musste. Die Zuwachsraten sind in der Psychologie und vor allem in der Soziologie deutlich höher; Letztere konnte den Verlust von Professuren über die bessere Ausstattung der verbliebenen Personen etwas kompensieren. Durch den stark rückläufigen Stellenbestand sind in der Erziehungswissenschaft die Zuwachsraten ebenfalls zu relativieren. Bezieht man die Grundmittel in den hier analysierten Fächern auf die Sprach- und Kulturwissenschaften bzw. die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften insgesamt, dann scheinen die hier betrachteten Fächer eine vergleichsweise gute Grundmittelausrüstung zu erhalten (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S. 68).

Die Förderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung an den Universitäten wird zunehmend über Drittmittel ergänzt. Diese Entwicklung lässt sich auch als Reaktion auf die nominal stagnierenden, real tendenziell rückläufigen Grundmittel für die Forschung verstehen. Dabei gibt es einige Standorte mit stark überdurchschnittlichen Drittmittelaufkommen – Drittmittelakquisition spielt an den unterschiedlichen Standorten also eine sehr verschiedene Rolle.⁸

Inzwischen geben fast alle Professor(inn)en in der Erziehungswissenschaft an, zur Finanzierung von Forschungsprojekten über Drittmittel zu verfügen (vgl. Hornbostel/Keiner 2002, S. 646). Im Fächervergleich weist die Erziehungswissenschaft zwar das niedrigste Volumen je Professor/in auf, aber andererseits die höchste Steigerungsrate (vgl. Tab. 5.2). Nominal haben sich aber die Drittmittel in der Psychologie weitaus stärker erhöht als in der Erziehungswissenschaft.

Tab. 5.2: **Drittmiteleinnahmen der Wissenschaftlichen Hochschulen im Fächervergleich**
(1993–2002; in 1.000 Euro)

Jahr	Erz'wiss'schaft ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
1993	18.062	17.218	11.947	13.112
1998	20.622	25.982	12.063	14.808
2002	32.707	39.198	15.787	20.196
	Drittmiteleinnahmen je Professor/in (in Tausend Euro)			
1993	16,2	34,9	42,5	26,7
1998	22,7	50,3	45,7	31,5
2002	38,3	70,8	55,4	44,2

¹ Einschließlich Sonderpädagogik
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.5, eigene Berechnungen

Die bedeutendste Förderorganisation für die Finanzierung der Forschung an den Wissenschaftlichen Hochschulen ist die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Nach den Erhebungen des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) haben für die Erziehungswissenschaft Bewilligungen durch die DFG mit einem Anteil von knapp einem Viertel einen geringeren Stellenwert als in anderen Disziplinen, die ihre Forschung im Durchschnitt zu einem Drittel über die DFG finanzieren. Forschung in der Psychologie und Soziologie wird sogar – nach den Selbstangaben der Professor(inn)en – zu etwa 40% aus DFG-Mitteln bestritten. Für die Erziehungswissenschaft haben Forschungs-

8 In der Hochschulfinanzstatistik werden nur solche Drittmittel erfasst, die in den Hochschulhaushalt eingestellt bzw. die von der Hochschule auf Verwahrkonten verwaltet werden. Von rechtlich selbstständigen Instituten an Hochschulen oder von einzelnen Wissenschaftlern auf Sonderkonten verwaltete Mittel bleiben unberücksichtigt. Nicht als Drittmittel anzusehen sind u.a. Mittel der personenbezogenen Förderung (z.B. Doktoranden-, Habilitationsstipendien) sowie jeweilige Landesmittel aus den anderen Ressorts des Landes.

mittel der Länder mit einem Anteil von etwa einem Viertel eine Bedeutung, wie in keinem anderen Fach (vgl. Berghoff u.a. 2002).

Forschung an Wissenschaftlichen Hochschulen ist eng mit der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses verbunden. Dafür sind neben den Stellen, die über Drittmittel finanziert werden, auch die Assistenturen, sowie die Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen im Rahmen der personellen Grundausstattung der Wissenschaftlichen Hochschulen, von großer Bedeutung. Die Darstellung der personellen Situation der Erziehungswissenschaft zeigte bereits, dass der Mittelbau in anderen Disziplinen besser ausgebaut und der Anteil der Qualifikationsstellen höher ist. Da auch das Drittmittelaufkommen geringer ist, sind bei der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Erziehungswissenschaft vergleichsweise niedrige Werte zu erwarten.

Die Tabelle bestätigt diese Vermutung für die Promotionen. In Erziehungswissenschaft hat sich die relative Häufigkeit von Promotionen im letzten Jahrzehnt nahezu verdoppelt: Inzwischen wird je Professor/in im Schnitt nicht mehr alle fünf (1993), sondern bereits alle zweieinhalb Jahre (2003) eine Promotion erfolgreich zum Abschluss gebracht (vgl. Tab. 5.3).

Jahr	Erz'wiss'schaft ¹	Psychologie	Politik	Soziologie
1993	224	173	152	169
1998	266	218	194	178
2003	331	339	217	177
	Promotionen je 100 Professor(inn)en			
1993	20,0	35,1	54,1	34,4
1998	29,3	42,2	73,5	37,9
2003	39,3	61,1	69,1	41,5
¹ Einschließlich Sonderpädagogik				
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2 und 4.4; eigene Berechnungen				

Damit liegt die Erziehungswissenschaft heute mit der Promotionsquote in Soziologie fast gleich auf, Psychologie und Politik weisen jedoch wesentlich höhere Quoten auf. Zugleich findet sich die Erziehungswissenschaft mit ihrer Promotionsintensität – trotz der größten Zuwachsrate in den letzten zehn Jahren – hinter dem Durchschnitt der gesamten Sprach- und Kulturwissenschaften wider (vgl. Wissenschaftsrat 2002, S. 108f.).

Die Ursachen dieser Situation sind sicher vielfältig und komplex: Einerseits ist es bisher nicht gelungen, über die Hauptfachstudiengänge in ausreichendem Maße den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden (vgl. Krüger u.a. 2002); andererseits fehlen spezifische, durch entsprechende Lehrangebote unterstützte Promotionsangebote für Lehrer/innen, um sie für eine wissenschaftliche Laufbahn in der Schulpäda-

gogik/(Fach)Didaktik oder für eine Tätigkeit in der zweiten und dritten Phase der Lehramtsausbildung zu gewinnen.

Auch die Zahl der Habilitationen liegt in der Erziehungswissenschaft – bezogen auf die Zahl der Professor(inn)en – unter den verglichenen Fächern. Ausgehend von dem durchschnittlichen Zeitpunkt der Erstberufung ist damit zu rechnen, dass eine Professur durchschnittlich 20 Jahre besetzt ist. Unter dieser Annahme besteht ein jährlicher Ersatzbedarf von 5% der Professuren.⁹ Bezogen auf den durchschnittlichen Bestand an Professor(inn)en im letzten Jahrzehnt erreichte die Erziehungswissenschaft nur einen Wert von 3,7%, die Psychologie von 8,5%, die Politik von 8,8% und die Soziologie von 7,3%.

Insgesamt ergibt sich für die Erziehungswissenschaft bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Vergleich zu Psychologie, Politik und Soziologie eine Situation, die eine Selbstrekrutierung des wissenschaftlichen Personals nicht sicherstellt. Für diese kritische Bilanz sind als verursachende Faktoren sicherlich der quantitativ schwache Mittelbau, ein geringes akademisches und gleichzeitig starkes praktisches Interesse vieler Hauptfachstudierenden sowie vor allem die Tatsache verantwortlich, dass der Erziehungswissenschaft in den Lehramtsstudiengängen nur geringe Studienanteile zur Verfügung stehen. Große Energien gehen also in Studiengänge, die vorrangig ein praktisches nicht aber ein akademisches Qualifikationsinteresse haben. Zu beachten ist daneben, dass die Promotion als wissenschaftsexternes Qualifikations- und Statusmerkmal in vielen erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern nicht bedeutsam ist, teilweise sogar als „Karrierehemmnis“ angesehen wird. Diese Erklärungen reichen aber allein nicht aus, weil auch strukturelle Defizite bestehen, die sich vor allem im Vergleich zu anderen Fächern zeigen. Es ist sicher zutreffend, dass die Erziehungswissenschaft ihre Anstrengungen im Bereich der Graduiertenförderung weiter steigern muss.

Der Aspekt der Frauenförderung wurde nicht näher behandelt. Fest steht jedoch, dass die Erziehungswissenschaft, mit einem hohem Anteil an Studentinnen, auch auf besondere Erfolge bei der Frauenquote unter den Promovierten, Habilitierten und den neu Berufenen auf Professuren verweisen kann (vgl. Faulstich-Wieland 2004).

6. Arbeitsmarkt

Amtliche Statistiken lassen nur begrenzte Aussagen über das tatsächliche Tätigkeitsfeld der Absolvent(inn)en zu. Auch wenn die vom Statistischen Bundesamt seit 1992 verwendete Klassifizierung für Erziehungswissenschaftler/innen, Psycholog(inn)en und Soziolog(inn)en eigene Berufskennziffern auf der Ebene von so genannten „Dreistellern“ bereithält, so sind diese doch mit dem Zusatz „a.n.g.“ (=anderweitig nicht genannt) versehen, was dazu führt, dass eine fachspezifische Einstufung der Absol-

9 Die Professor(inn)en 2003 in den untersuchten Fächern hatten zum Zeitpunkt der Erstberufung folgendes Alter: Erziehungswissenschaft 42,1, Psychologie 39,8, Politik 41,2 und Soziologie 41,1.

vent(inn)en diese sehr viel breiter auf unterschiedliche Berufskennziffern entsprechend ihrer tatsächlich ausgeübten Tätigkeit verteilt.

Eine Auswertung der Mikrozensus-Daten nach der Hauptfachrichtung des Studienabschlusses erweist sich als ebenfalls nur begrenzt aussagekräftig, da sich dahinter vor allem Lehrer/innen (insbesondere beim so genannten Hauptfachabschluss „Erziehungswissenschaft“) verbergen. Insoweit kann anhand dieses Datensatzes nicht erschlossen werden, wie viele ehemalige Studierende des Hauptfachs Erziehungswissenschaft erwerbstätig sind.

Auch die Hinweise der beruflichen Verbleibsforschung sind nur bedingt aussagekräftig, da ein Fächervergleich bislang noch nicht erfolgt ist. Insgesamt kann diesbezüglich zwar die Soziologie auf eine lange Tradition verweisen (vgl. zusammenfassend Germand/Schürmann 1993; Brüderl/Reimer 2002), allerdings findet sich mittlerweile auch in den anderen Fächern eine größere Zahl zumindest lokaler Studien. Eine systematische bundesweite Untersuchung liegt bislang jedoch nur für das Fach Erziehungswissenschaft vor (vgl. Krüger u.a. 2003; Krüger/Rauschenbach 2004).

Bei allen methodischen Unterschieden deuten Befunde aus Studien in den Bereichen Psychologie, Erziehungs-, Sozial- und Politikwissenschaft auf zwei Aspekte hin: zum einen, dass für die Soziologie „Wissenschaft und Forschung“ ein bedeutsameres Betätigungsfeld darstellt als für Absolvent(inn)en erziehungs- oder politikwissenschaftlicher Studiengänge; zum anderen, dass sich die Privatwirtschaft seit den 1980er-Jahren zu einem wichtigen Arbeitgeber für Absolvent(inn)en der Soziologie und Politikwissenschaft – deutlicher als im Falle der Erziehungswissenschaft und Psychologie – entwickelt hat (vgl. etwa Gusy 2003; Brüderl/Reimer 2002). Im Fächervergleich scheint auch die Selbstständigkeit/Freiberuflichkeit insbesondere bei SoziologInnen eine größere Rolle zu spielen (vgl. Schomburg 2000, S. 73).

Etwas aussagekräftigere Daten liefert die Arbeitslosenstatistik, die mit einer älteren Berufsklassifizierung die Arbeitslosen mit Hochschulabschluss „nach der Fachrichtung der Berufsausbildung“ unterscheidet (vgl. Tab. 6.1).

In den letzten drei Jahren ist in allen Fächern ein deutliches Ansteigen der Arbeitslosenzahlen zu verzeichnen; insbesondere die Erziehungswissenschaft und die Politik haben in dieser Zeit einen Anstieg der Arbeitslosenzahl um knapp 50% bzw. 40% zu verzeichnen, während die Zahl der arbeitslosen Akademiker/innen insgesamt in diesem Zeitraum lediglich um 28% gestiegen ist. In der Summe liegt die Zahl der arbeitslos gemeldeten Personen in allen vier Fächern zusammen 2004 mit einem Anteil von 7,7% an allen arbeitslos gemeldeten Akademiker(inne)n jedoch immer noch deutlich unter den Werten, die in den 1980er-Jahren erreicht worden sind.

Der Anstieg der Arbeitslosigkeit relativiert sich, wenn man fachspezifisch das Verhältnis von Absolvent(inn)en und Arbeitslosenzahlen betrachtet. So blickt die Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren auf die günstigste Relation zwischen Absolvent(inn)en und Arbeitslosen zurück, was selbst mit dem Anstieg der Arbeitslosenzahlen im Jahre 2004, der jedoch alle Fächer trifft, Bestand haben kann (vgl. Tab. 6.2).

Tab. 6.1: Arbeitslos gemeldete Akademiker im Fächervergleich (West: 1982–1991; BRD: 1993–2004)					
BKZ	Insges.	darunter in den Fächern:			
		Erz.'wiss. '8828'	Psychologie '8815'	Politik ,8818'	Soziologie ,8816'
Alte Bundesländer					
1982	54.494	1.764	2.216	434	1.730
1987	89.484	4.073	3.676	726	2.284
1991	79.202	2.992	3.016	761	1.988
Deutschland					
1993	142.737	3.245	3.267	1.129	2.392
1995	146.013	3.382	3.157	1.292	2.526
1997	163.479	3.585	3.253	1.531	2.573
1999	142.433	3.206	2.820	1.377	2.255
2001	127.316	3.118	2.485	1.357	2.204
2003	166.207	3.983	2.933	1.843	2.842
2004	163.432	4.646	3.085	1.890	2.968
Quelle: Bundesanstalt für Arbeit: ANBA, Strukturanalyse, verschiedene Jahrgänge					

Tab. 6.2: Vergleich von Absolventen- und Arbeitslosenzahlen im Fächervergleich (Quotient Arbeitslosigkeit : Absolvent(inn)en pro Jahr, 1993-2003)				
	Erz.'wiss. Risikofaktor	Psychologie Risikofaktor	Politik Risikofaktor	Soziologie Risikofaktor
1993	1,5	1,4	1,1	2,9
1994	1,6	1,3	1,0	2,7
1996	1,2	1,3	1,0	2,3
1998	0,8	1,2	0,9	1,7
2000	0,7	0,9	0,9	1,5
2001	0,7	0,9	1,0	1,6
2002	0,7	0,9	1,1	1,7
2003	0,8	1,0	1,0	1,7
Quelle: Bundesagentur für Arbeit: Strukturanalyse, verschiedene Jahrgänge; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2; eigene Berechnungen				

Insgesamt weisen in dieser Relation die Erziehungswissenschaft, die Psychologie und die Politikwissenschaft einen vergleichbaren „Risikofaktor“ auf.¹⁰ Im Laufe der 90er-Jahre haben sich diese Werte insgesamt etwas verbessert und sind seit Ende der 90er-Jahre relativ stabil geblieben. Diese Trendentwicklung lässt sich auch für die Soziologie nachzeichnen, allerdings bei einer deutlich ungünstigeren Absolvent(inn)en-Arbeitslosen-Relation.

Trotz der (spärlich) vorhandenen Daten zur fachspezifischen Arbeitsmarktlage ist dennoch erkennbar, dass die Erziehungswissenschaft sich zunehmend etabliert hat und die Chancen für Absolvent(inn)en zumindest im Vergleich der hier dokumentierten Fächer nicht schlechter sind.

7. Fächervergleichende Datenanalysen und Zukunftsperspektiven

Ein Problem der hier vorgelegten Analysen besteht in der verfügbaren Datenlage. Die amtliche Statistik wurde als traditionelle Verwaltungsstatistik konzipiert; inzwischen wird sie aber zur Evaluation der Situation einzelner Hochschuldisziplinen eingesetzt. Unter dieser Perspektive weisen die verfügbaren Daten nicht nur erhebliche Lücken auf (z.B. Studienfachwechsel, Verbleib von Studienabbrechern, Voll-/ Teilzeitstudierende), auch die Reliabilität der verfügbaren Informationen erweist sich bei genauerer Betrachtung oft als unzureichend, weil die Daten nicht einheitlich erhoben werden. Insofern ist eine Verbesserung der fächervergleichenden Evaluation auch von einer Ergänzung und Verbesserung des verfügbaren Datenmaterials abhängig.

Dennoch lässt sich für die künftige Entwicklung der Erziehungswissenschaft gerade im Lichte des Fächervergleichs feststellen, dass es entscheidend darauf ankommt, den personellen Fehlbestand mittelfristig abzubauen, die Qualität von Lehre und Studium zu sichern sowie durch erhöhte Anstrengungen in der Forschung zugleich die Voraussetzungen für die Nachwuchsförderung und die Selbstrekrutierung des Faches zu verbessern (vgl. Otto/Zedler 2000, S. 22; Rauschenbach/Tippelt/Weishaupt 2004, S. 9ff.). Die Nachfrage nach erziehungswissenschaftlicher Expertise in Politik und Praxis ist ungebrochen hoch. Besorgniserregend allerdings ist, dass auf der einen Seite die Attraktivität der Erziehungswissenschaft bei Studierenden und in der planenden und handelnden Bildungspraxis zunimmt, auf der anderen Seite jedoch der Stellenabbau an den Universitäten voran schreitet. Dies ist kontraproduktiv: Der gesellschaftliche Bedarf an Kompetenz in der Lehrerbildung hat sich genauso wie im außerschulischen Bereich der Sozialpädagogik und der Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich verstärkt. Die Hochschulpolitik sollte an der Bewältigung der strukturellen Probleme des Faches und dessen Konsolidierung mitwirken.

10 Dieser „Risikofaktor“ errechnet sich aus dem Verhältnis des jeweiligen Absolvent(innen)jahrgangs zur Zahl der arbeitslos gemeldeten Personen im Fach, da es sich bei dieser Gruppe gewissermaßen um jene handelt, die noch vor dem neuen Absolvent(innen)jahrgang in der Warteschlange auf einen Arbeitsplatz stehen.

Literatur

- Bellenberg, G. (2002): Aufbau von Lehramtsstudiengängen – ein Bundesländervergleich. In: Merkens, H./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Opladen: Leske & Budrich, S. 29-43
- Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Müller-Böling, D. (2002): Das Forschungsranking deutscher Universitäten. Analysen und Daten im Detail (CHE-Arbeitspapier Nr. 40), Gütersloh: CHE.
- Böllert, K./Tippelt, R. (2004): Evaluationsverfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 139-152.
- Brüderl, J./Reimer, D. (2002): Soziologinnen und Soziologen im Beruf: Ergebnisse ausgewählter Absolventenstudien der 90er-Jahre. In: Stockmann, R./Meyer, W./Knoll, T. (Hrsg.): Soziologie im Wandel. Opladen: Leske & Budrich, S. 199-214.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003): Förder-Ranking 2003. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung, Bonn: DFG.
- Faulstich-Wieland, H. (2004): Geschlechterverhältnisse. In: Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-137.
- Gernand, D./Schürmann, M.O. (1993): Die Soziologie in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland: In: Lamnek, S. (Hrsg.): Soziologie als Beruf in Europa. Berlin: Edition Sigma, S. 153-265.
- Gusy, B. (2003): Bericht zur Absolventenbefragung im Diplomstudiengang Psychologie an der FU Berlin. Berlin.
- Hornbostel, S./Keiner, E. (2002): Evaluation der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 634-653.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen im Studium und Beruf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H. u.a. (2002): Wege in die Wissenschaft. Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 436-453.
- Krüger, H.-H. u.a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa.
- Leszczensky, M./Orr, D. (2004): Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern, HIS-Kurzinformation A2/2004.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2004): Evaluation in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2002): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen, Opladen: Leske+Budrich.
- Otto, H.-U./Krüger, H.-H./Merkens, H./Rauschenbach, T./Schenk, B./ Weishaupt, H./Zedler, P. (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, H.-U./Zedler, P. (2000): Zur Lage und Entwicklung des Facies Erziehungswissenschaft in Deutschland. Befunde und Konsequenzen des bundesweiten Datenreports. In: Otto, H.-U. u.a. (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske + Budrich, S. 15-23.
- Rauschenbach, Th./Tippelt, R./Weishaupt, H. (2004): Erziehungswissenschaft im Umbruch? Einleitende Bemerkungen. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-14.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-54.

- Schomburg, H. (2000): Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Schomburg, H./Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: BMBF, S. 64-84.
- Tippelt, R. (2000): In Einsamkeit und Freiheit? Erziehungswissenschaft im Hochschulsystem: Relevanz und Reputation. In: Hamburger, F./Kolbe, F.-U./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 15-26.
- Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (2004) (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2002): Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen 2001. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2004): Bericht zur finanziellen Lage der Hochschulen 2003, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Weiler, H.N. (2003): Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 181-203.
- Weishaupt, H./Zedler, P. (2000): Lehre und Prüfung. In: Otto, H.-U./ Krüger, H.-H./Merkens, H./Rauschenbach, Th./Schenk, B./Weishaupt, H./Zedler, P. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 135-144.
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung, Köln: WR (Drs. 5459/02).

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach/Dipl.-Päd. Ivo Züchner, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, LMU München, Abt.: Allgemeine Pädagogik, Bildungs- und Erziehungsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München.

Prof. Dr. Horst Weishaupt, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, FB G Bildungswissenschaften, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal.

IV. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Jürgen Enders

Wissenschaftlicher Nachwuchs in Europa

1. Einleitung

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses hat derzeit Konjunktur in den hochschulpolitischen und wissenschaftspolitischen Debatten in Europa. In mehr und mehr Ländern wie auch auf der europäischen Ebene werden Fragen der Gestaltung der Promotionsförderung und der postdoktoralen Phase, der Verbindung der Nachwuchsförderung mit den Berufsfeldern innerhalb und außerhalb von Hochschule und Wissenschaft, der internationalen Kooperation und Konkurrenz in der Nachwuchsförderung verstärkt thematisiert. Natürlich hat sich jede Analyse der Nachwuchsförderung an den Hochschulen, ihrer Strukturen, Prozesse und Ergebnisse, wie auch ihrer Bedeutung für Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft mit vielfältigen nationalen Besonderheiten auseinander zu setzen (vgl. Blume/Amsterdamska 1987; Clark 1993; Kaiser u.a. 1994; Sadlak 2004). Für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gilt, wie auch für viele andere Bereiche des Hochschulwesens, dass die vorherrschenden Modelle traditionell stark durch nationale Bedingungen und Überzeugungen geprägt sind. Zugleich spiegelt sich die disziplinäre Arbeitsteiligkeit der Forschung natürlich auch in fachspezifisch geprägten Strukturen und Prozessen der Nachwuchsförderung (vgl. Becher 1989; Enders/Bornmann 2001). So ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, dass traditionelle Konzepte geisteswissenschaftlicher Provenienz die Vorstellungen über Fragen der externen Förderung, der inneren Organisation und der beruflichen Anschlussverwendungen der Nachwuchsförderung in einer Weise geprägt haben, die dem Aufstieg und Erfolg der Technik- und Naturwissenschaften mit ihren stärker projekt- und betriebsförmig organisierten Strukturen in Forschung und Nachwuchsförderung nur unzureichend Rechnung tragen (vgl. etwa Holtkamp/Fischer-Bluhm/Huber 1986).

Gleichwohl lassen sich mittlerweile einige übergreifende Entwicklungslinien identifizieren, mit denen sich der Wandel der Nachwuchsförderung an den Hochschulen in Europa bei allen nationalen und disziplinären Besonderheiten umreißen lässt. Im Folgenden wird der Versuch unternommen vier dieser Entwicklungslinien näher auszuarbeiten. Stichwortartig zusammengefasst geht es dabei um die Bedingungen der Nachwuchsförderung in der Massenuniversität, Veränderungen auf den Arbeitsmärkten für Nachwuchswissenschaftler, Veränderungen der Erwartungen an die Funktion der Forschung in der „Wissensgesellschaft“, sowie die Internationalisierung der Nachwuchsförderung.

In einem zweiten Schritt werden einige Aspekte der Reorganisation der Nachwuchsförderung in ihren durchaus spannungsreichen Facetten näher beleuchtet. Dabei geht es

nicht nur um Veränderungen im Detail, sondern auch um grundlegende Herausforderungen an tradierte Modelle und Überzeugungen der angemessenen Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Im Zusammenhang mit dem Thema *graduate education* haben etwa Fragen der Funktion und Organisation der postgradualen Ausbildungsphase international in letzter Zeit an Beachtung gewonnen (vgl. Clark 1993; Enders/De Weert 2004; Kehm 2004). Fragen geänderter Anforderungen an die Nachwuchszertifizierung für den Hochschullehrerberuf sind im Kontext des *academic staffing* (vgl. Kogan u.a. 1994; Enders 2001) stärker in den Vordergrund gerückt. Schließlich werden Fragen der beruflichen Orientierung und Zertifizierung für die innerhochschulische oder außeruniversitäre Berufspraxis thematisiert (vgl. Enders/Bornmann 2001; Dany/Mangematin 2004). Dies verknüpft sich zunehmend mit staatlichen Steuerungsbemühungen, die Fragen der Kosten und Erträge der Nachwuchsförderung sowie des Beitrags der Forschung(squalifizierung) für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit in den Vordergrund stellen.

2. Veränderungen der Rahmenbedingungen und Erwartungen

2.1 Nachwuchsförderung in der Massenuniversität

Mittlerweile hat die Expansion des Hochschulwesens in den meisten europäischen Hochschulsystemen dazu geführt, dass 25 Prozent und mehr eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen. Wenngleich sich dieser Trend zur Massenuniversität nicht in allen Ländern zur gleichen Zeit und mit der gleichen Dynamik entfaltet hat, haben die meisten Hochschulsysteme den von Trow (1973) beschriebenen Übergang der Hochschule von einer Elite- zur Massenausbildungsstätte vollzogen. Dies zeitigt auch Auswirkungen auf die Nachwuchsförderung.

Zum einen folgt der Expansion der Studierenden- und Absolventenzahlen auch eine Expansion der Zahl der Promotionen (Kivinnen u.a. 1999; Sadlak 2004). Für die Neunzigerjahre lässt sich ein bemerkenswerter Anstieg der abgeschlossenen Promotionen beobachten. In einigen Ländern, wie Finnland, Italien und Portugal, wurden gezielt Maßnahmen und Programme zur verstärkten Nachwuchsförderung aufgelegt und die Zahl der Promotionen verdoppelte sich innerhalb eines Jahrzehnts. Auch für Großbritannien lässt sich eine Verdoppelung der Zahl der Promotionen feststellen, wobei dies unter anderem auf eine zunehmende Rekrutierung von Nachwuchswissenschaftlern aus anderen Regionen der Welt und die Einführung so genannter „professional PhDs“ zurück zu führen ist. In einigen anderen Ländern, wie Deutschland und Frankreich, ist die Zahl der Promotionen in diesem Zeitraum um etwa 30 Prozent gestiegen und folgt somit dem allgemeinen Trend der Hochschulexpansion. In absoluten Zahlen ist Deutschland der größte „Produzent“ von Promotionen mit gegenwärtig etwa 25.000 abgelegten Doktorprüfungen pro Jahre, gefolgt von Großbritannien mit etwa 14.000 und Frankreich mit etwa 11.000 Promotionen pro Jahr. Insgesamt übersteigt der Anteil der Promovierten unter den Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Union deutlich

den entsprechenden Anteil in Japan und auch in den USA (European Commission 2003). In den USA haben etwa 1,2 Prozent der über 25-jährigen Bürger einen PhD-Abschluss gegenüber 1,8 Prozent in Deutschland und einem Mittelwert von 1,0 in den OECD-Ländern insgesamt (OECD 2003).

Der quantitativen Dynamik stehen auch qualitative Veränderungen zur Seite. Mit der Hochschulexpansion und der damit einhergehenden Diversifizierung der Studentpopulation wird zunehmend fragwürdiger, inwieweit der Abschluss des wissenschaftlichen Erststudiums die Grundlagen einer Einführung in den disziplinären Kontext und einer „Kontaktinfektion mit der Wissenschaft“ schaffen, die den angehenden Nachwuchswissenschaftlern angemessenen Zugang zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Arbeiten ermöglichen. Das Leitbild des Studiums als Einführung in die akademische Forschung und ihre Methoden, der „Bildung durch Wissenschaft“, scheint aus dieser Perspektive durch die Verschulung und Verberuflichung des Studiums fragwürdiger und das Leitbild des Studierenden als angehender Wissenschaftler durch die stärkere Betonung der berufsvorbereitenden Funktion des Studiums in Frage gestellt (vgl. Goldschmidt 1973; Schreiterer 1989).

Zugleich wird darauf hingewiesen, dass die dem Zunftmodell zugrunde liegende Vorstellung einer Art „Meisterlehre“ unterminiert wird. Das Modell basiert auf der Vorstellung einer umfassenden Beherrschung eines Forschungsgebietes durch den Meister, in der die Qualifikationen der Lehrlinge und Gesellen aufgehen. Diese Annahme wird, wie schon Goldschmidt (1973) hervorgehoben hat, im modernen Forschungsprozess durch Veränderungen in der Arbeitsteilung und Kooperation zunehmend problematischer. Arbeitsteilung findet weniger in der hierarchischen Stufung Lehrling, Geselle, Meister statt, als vor allem in der Spezialisierung auf unterschiedliche Qualifikationen in projekt- und betriebsförmig organisierten Forschungszusammenhängen (Rip 2004).

2.2 Angebot und Nachfrage in der Nachwuchsförderung: Veränderungen auf den Arbeitsmärkten

Dem Anstieg der Zahl der Promovierten stehen Veränderungen auf den Arbeitsmärkten gegenüber, die wiederum sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte des Verhältnisses von Ausbildung und Beruf betreffen.

Traditionell nehmen die Hochschulen, andere öffentliche und private Forschungseinrichtungen sowie der öffentliche Dienst im Allgemeinen einen Großteil der Promovierten auf. Durch das Ende des Stellenausbaus im öffentlichen Dienst im Allgemeinen wie auch an den Hochschulen im Besonderen gewinnen allerdings andere Arbeitsmärkte tendenziell an Bedeutung. In Frankreich etwa waren nach einer Studie von 1999 (Paul/Peret 1999) drei Jahre nach Abschluss mehr als 50 Prozent der Promovierten im öffentlichen Dienst beschäftigt, die ganz überwiegende Mehrheit von ihnen in Forschung und Lehre. Gegenüber 1997 bedeutete dies allerdings wiederum einen Rückgang und der Anteil der Beschäftigten in der Privatwirtschaft nimmt seit Jahren kontinuierlich zu. Entsprechende Studien aus den Niederlanden zeigen seit Anfang der Achtziger-

jahre ebenfalls einen kontinuierlichen Rückgang der Beschäftigung von Promovierten in Hochschule und öffentlichem Dienst bei gleichzeitig wachsender Bedeutung anderer beruflicher Einsatzbereiche (Bartelse 1999). Auch für Großbritannien wird auf der Grundlage der so genannten „first destination surveys“ ein Rückgang der Beschäftigung an Hochschulen berichtet (HESA 1998). Dabei dürften solche Studien, die den beruflichen Verbleib der Promovierten nur wenige Jahre nach der Promotion erfassen, die längerfristigen Verbleibschancen an der Hochschule noch überschätzen, da ein wachsender Teil der Postdocs über befristete Verträge an den Hochschulen beschäftigt wird. Enders and Bornmann (2001) zeigen zum Beispiel, dass die Beschäftigung von deutschen Promovierten an Hochschulen im Laufe der weiteren Karriere durch das Ausscheiden aus befristeten Verträgen und den Übergang in andere Beschäftigungsbereiche um 10 Prozent sinkt. Für den Zeitpunkt 10 Jahre nach der Promotion wurde in dieser deutschen Studie ein Anteil der an Hochschulen beschäftigten Promovierten von zwischen 21 Prozent (Wirtschaftswissenschaften) und 37 Prozent (Mathematik) ermittelt. Ein Vergleich des beruflichen Verbleibs der Promovierten zwischen Abschlusskohorten aus den siebziger und Achtzigerjahren weist auch für die deutsche Situation einen Rückgang der Beschäftigung an Hochschulen aus, wobei dieser Trend allerdings weniger deutlich ausfällt als in einigen anderen europäischen Ländern.

Wenn man nach dem Nutzen der Promotion mit Blick auf die weiteren Berufs-, Karriere- und Einkommenschancen fragt, zeigen die vorliegenden Analysen für die meisten europäischen Länder geringe oder keine Vorteile für Promovierte im Vergleich zu nicht-promovierten Hochschulabsolventen (Kivinnen u.a. 1999). Nach verschiedenen Indikatoren betrachtet sehen sich Promovierte etwa denselben Chancen und Problemen auf dem Arbeitsmarkt gegenüber wie ihre nicht-promovierten Fachkollegen. Aus einigen Ländern, wie zum Beispiel Frankreich und den Niederlanden, werden allerdings auch Nachteile für Promovierte etwa mit Blick auf die Beschäftigungssicherheit und das berufliche Einkommen berichtet. In mancherlei Hinsicht nimmt Deutschland hier eine Sonderstellung ein, da die Promotion hierzulande traditionell Zugang zu gehobenen beruflichen Positionen nicht nur in Forschung und Wissenschaft, sondern auch in den Professionen, der öffentlichen Verwaltung, der Politik und der Privatwirtschaft eröffnet (vgl. Enders/Bornmann 2001; Hartmann 2002). Die Promotion erfüllt in Deutschland eine im internationalen Vergleich ungewöhnliche Funktion bei der Selbstreproduktion gesellschaftlicher Eliten.

Wenngleich die Zahl der Promotionen in Europa insgesamt expandiert, sieht sich eine zunehmende Zahl von Ländern mit Problemen der Rekrutierung von Hochschulabsolventen für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses konfrontiert (vgl. Enders/De Weert 2004). Für einige natur- und ingenieurwissenschaftliche Fächer, die gegenwärtig als besonders wichtig für die forschungsbasierten Innovationskapazitäten erachtet werden, geht das Interesse an einer weiteren wissenschaftlichen Qualifizierung unter den einheimischen Hochschulabsolventen zurück. Ob es sich dabei um ein vorübergehendes „Schweinezyklus-Phänomen“ handelt und sich Angebot und Nachfrage mittelfristig wieder einpendeln, ist einstweilen noch nicht auszumachen. Möglich ist auch, dass Europa auf US-amerikanische Verhältnisse zusteuert und der Nachwuchsbe-

darf in den Natur- und Ingenieurwissenschaften langfristig nur über eine verstärkte Rekrutierung im Ausland zu befriedigen ist (Fechter/Gaddy 1998; Nerad 2004). In der Literatur werden drei verschiedene Ansätze angeboten, um die Kluft zwischen Angebot und Nachfrage in der Nachwuchsförderung zu erklären. Ökonomische Analysen, die zumeist auf klassischen Annahmen der Humankapital-Theorie beruhen, erklären diese Kluft aus der mangelnden finanziellen Attraktivität der Nachwuchslaufbahn, die sich wachsender Konkurrenz mit anderen außeruniversitären Beschäftigungsbereichen ausgesetzt sieht. Andere Erklärungsversuche verweisen auf sozio-kulturelle Aspekte, die schon bei der Studienfachwahl bedeutsam sind, etwa die jugendkulturelle Technikskepsis oder das frauenfeindliche Image bestimmter Natur- und Ingenieurwissenschaften. Schließlich wird auch herangezogen, dass die Natur- und Ingenieurwissenschaften allgemein als besonders anspruchsvolle und verschulte Fächer angesehen werden (Kaiser 2000).

2.3 Die Internationalisierung der Nachwuchsförderung

Zweifellos muss man heute die Entwicklung der Nachwuchsförderung auf nationaler Ebene um eine internationale und europäische Dimension erweitern. Für die Wissenschaften bildet die Pflege internationaler Kontakte keine neuartige Erscheinung. In den meisten Disziplinen sind internationaler Informationsaustausch und internationale Kooperation unabdingbar. Wenngleich die Größe und Strukturierung des jeweiligen Hochschul- und Wissenschaftssystems, die nationale oder internationale Orientierung der jeweiligen Fachdisziplin, die ökonomischen Rahmenbedingungen und Arbeitsmarktchancen für Hochqualifizierte, die Kultur- und Sprachbarrieren etc. die Bereitschaft und Möglichkeit zur Partizipation in internationalen Netzwerken beeinflussen (vgl. Enders/Teichler 1995), gehört eine gewisse „Internationalität“ zum selbstverständlichen Grundbestand der Nachwuchsförderung. In mindestens zwei Aspekten lässt sich aber beobachten, dass „Internationalisierung“ und „Europäisierung“ für die Hochschulen zunehmend neue Dimensionen aufweist.

Die politischen Entscheidungsträger und Verantwortlichen im Hochschulwesen haben ein neues Bewusstsein für Zusammenarbeit und Wettbewerb der Hochschulsysteme auf internationaler Ebene entwickelt. Von ihnen wird zunehmend erwartet, in einem globalen Umfeld einen Beitrag zur nationalen und europäischen Entwicklung zu leisten und ihre Leistungsfähigkeit in einem wettbewerbsstarken internationalen Umfeld von Forschung und Lehre zu beweisen. So ist das Interesse an den internationalen Entwicklungen und Trends in der Nachwuchsförderung gewachsen und die nationalen Hochschulsysteme blicken in zunehmendem Maße auch auf Entwicklungen in anderen Ländern. Außerdem dienen die Schlüsselbegriffe des internationalen Wettbewerbs bis zu einem gewissen Grad der Legitimierung nationaler politischer Entscheidungen auf diesem Gebiet (Enders 2004). Einen deutlichen Akzent in Richtung einer möglichen Konvergenz der Systeme haben die Deklarationen im Bologna-Prozess gesetzt, die unlängst Anstöße für eine Harmonisierung der Gestaltung der Promotionsphase und eine ver-

besserte internationale Mobilität des Nachwuchses gegeben haben (Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education 2003). Zugleich haben verschiedene europäische Hochschul- und Forschungsprogramme die Situation in Europa sehr schnell verändert, indem sie neue Austauschmöglichkeiten und die Teilnahme an internationalen Forschungsnetzwerken geschaffen und die akademische Ausbildung in Forschung und Lehre im nationalen wie internationalen Kontext gefördert haben. Während temporäre Mobilität und kontinuierliche Abwanderung von Nachwuchswissenschaftlern in die Vereinigten Staaten (Enders/Mugabushaka 2004) sowie Mobilität von den Entwicklungsländern in die Industrieländer viele Jahrzehnte lang mehr oder weniger zum Alltag gehörten, spielt heute auch die Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses innerhalb Europas eine wichtige und interessante Rolle.

Innerhalb Europas variiert der Anteil ausländischer Doktoranden allerdings deutlich von Land zu Land. In der Schweiz, Belgien und Großbritannien kamen im Jahr 2000 etwa ein Drittel aller Doktoranden aus dem Ausland; in Spanien, Schweden, Norwegen und Dänemark lag deren Anteil bei 12-18 Prozent; in Portugal, Finnland, der Tschechischen Republik und Italien bei unter 6 Prozent (zum Vergleich die entsprechenden Werte für die USA mit 27 %, Australien mit 21 % und Kanada mit 17 %) (OECD 2003). Das Gros dieser internationalen Doktoranden stammt – mit Ausnahme der Schweiz als Gastgeberland – nach wie vor aus dem nicht-europäischen Ausland, wobei allerdings zunehmende Wanderungsbewegungen von „Ost nach West“ auch innerhalb der Europäischen Union beobachtet werden. Dieser Trend dürfte auch dadurch begünstigt werden, dass der Nachwuchsbedarf in der Promotions- und Postdok-Phase nicht mehr in allen Fächern allein aus dem nationalen Reservoir der Hochschulabsolventen und Promovierten befriedigen lässt. Insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern wird in einigen Ländern die gesunkene binnenländische Studier- und Promotionsneigung durch die Rekrutierung von Nachwuchswissenschaftlern aus anderen Ländern ausgeglichen, deren Wirtschafts- und Wissenschaftssystem (noch) ungünstigere Bedingungen für die Nachwuchsförderung aufweist.

2.4 Die Rolle der Forschung in einer „wissensbasierten Gesellschaft“

Schließlich kommt man nicht umhin festzustellen, dass Fragen der Gestaltung der Nachwuchsförderung in Europa zunehmend auch von der Debatte beeinflusst werden, inwieweit wir gegenwärtig den Übergang in einen „neuen Modus der Wissensproduktion“ erleben. Am bekanntesten ist wohl die These von Gibbons u.a. 1994, dass sich die alte Arbeitsteilung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung zunehmend auflöst und mit ihr auch die funktionale Arbeitsteilung zwischen Universitäten, außeruniversitären öffentlichen Forschungseinrichtungen und Industrieforschung. An ihre Stelle tritt ein „Mode 2“ der Wissensproduktion, in dem sich Forschung in inter-disziplinärer und inter-organisatorischer Kooperation von temporär eingerichteten Teams vollzieht; in der Anwendungsbezüge auch in der Grundlagenforschung von Anfang an mitgedacht werden; und sich neue Qualitätsmaßstäbe entwickeln, die neben

klassischen Kriterien der wissenschaftlichen Exzellenz auch solche der gesellschaftlichen Relevanz einschließen. Häufig werden Verbindungslinien vom „Mode 2“ der Wissensproduktion zu der „triple helix“ These einer zunehmenden Verschränkung zwischen Universitäten, Politik und Industrie (Etzkowitz/Leydesdorff 1998) sowie dem Bedeutungsgewinn „strategischer Forschung“ (Rip 2004) gezogen. Strategische Forschung meint dabei Grundlagenforschung von der erwartet wird, dass sie wesentliche Beiträge für anwendungsrelevante Innovationen leisten kann. Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass sie eine Auflösung des klassischen akademisch-disziplinären Modells der Wissensproduktion in Universitäten in zwei Richtungen konstatieren: in Richtung hybrider Kooperationen über Organisationsgrenzen und Disziplingrenzen hinweg.

Umstritten ist, inwieweit solche Analysen empirisch gehaltvoll genug sind, um mehr als modische Zeitgeistdiagnosen zu sein (vgl. etwa Weingart 1997; Bender 2001). Unbestreitbar ist, dass sie lebhaft Aufnahme in der politischen Diskussion um die Zukunft des Wissenschaftsstandortes „Europa“ und damit auch der zukünftigen Gestaltung der Nachwuchsförderung finden (vgl. etwa European Commission 2003; European Science Foundation 2002). Entsprechende Forderungen und Maßnahmen reichen von einer verstärkten Förderung der interdisziplinärer Kontexte in der Nachwuchsforschung, über die Verstärkung von „public-private-partnerships“ zwischen Universität und Industrie in der Nachwuchsförderung, bis hin zu der Erwartung, dass gerade der Nachwuchs durch Unternehmensausgründungen und „spin-offs“ wesentlichen Anstoß zu innovativen Forschungsanwendungen gibt. Mitunter erscheint der Nachwuchsforscher dabei als „wissenschaftlicher Modellathlet“ im modernen Fünfkampf einer sich verändernden Wissenschaftslandschaft.

3. Zunehmende politische Steuerung der Nachwuchsförderung

Ob nun die Eingangs geschilderten Trends sich verändernder Rahmenbedingungen zu einer zunehmenden politischen Steuerung der Nachwuchsförderung führen oder umgekehrt politische Steuerungsbemühungen eben solche Trends mit anstoßen: in fast allen europäischen Ländern wie auch auf der Ebene der Europäischen Union lassen sich seit Anfang der 1990er-Jahre verstärkte Bemühungen einer bewussteren politischen Gestaltung der Strukturen und Prozesse der Nachwuchsförderung beobachten.

In fast allen Ländern der Europäischen Union lassen sich Bestrebungen zur Reform der Promotionsförderung ausmachen, die auf den ersten Blick relativ einheitlich in der Richtung sind (vgl. Sadlak 2004). In vielen Ländern wurden im Zuge dieser Reformen Graduiertenzentren (graduate oder research schools, Graduiertenkollegs, écoles doctorales, onderzoekscholen etc.) eingeführt. Mit der Einrichtung solcher Graduiertenzentren zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind oftmals verschiedene anspruchsvolle wissenschafts- und hochschulpolitische Ziele verbunden: Erstens wird durch sie eine kooperative Struktur der Nachwuchsförderung mit einem übergreifenden Forschungsprogramm und einem strukturierten begleitenden Studienprogramm gefördert und werden entsprechende Ressourcen in durch peer-review evaluierten Einrich-

tungen gebündelt. Durch entsprechende Regelungen soll auch die regionale Mobilität der Doktoranden gefördert werden und wird die Rekrutierung von Doktoranden stärker über einen nationalen, mitunter auch internationalen Markt geregelt und nicht über persönliche Bekanntschaft zwischen dem Betreuer und dem angehenden Doktoranden. Zweitens erhofft man sich hierdurch eine effizientere Gestaltung der Promotionsphase, sodass Promotionsdauer und -alter gesenkt werden. Drittens wird eine interdisziplinäre und – verstärkt noch durch die Einführung internationaler Graduiertenzentren – internationale Ausrichtung erwünscht. Insgesamt wird also das kontinentaleuropäische Lehrlingsmodell von der Tendenz her durch den anglo-amerikanischen PhD abgelöst; eine Tendenz die mitunter auch durch die Umbenennung des „Doktor“ in „PhD“ unterstrichen wird (wie z.B. in Dänemark und Norwegen; in Österreich soll der klassische Doktor durch einen PhD ergänzt werden). Man kann sinnvoll aber auch davon sprechen, dass die Strukturen und Prozesse der Nachwuchsförderung sich stärker „vernaturwissenschaftlichen“ (Kupfer/Moes 2003).

Hinter solchen Gemeinsamkeiten verbergen sich aber nach wie vor unterschiedliche Modelle der Gestaltung der Promotionsförderung. So sind die Graduiertenzentren in einigen Ländern, wie etwa in Frankreich und den Niederlanden, als flächendeckende neue Struktur eingeführt worden; in anderen Ländern, wie etwa in Deutschland, ergänzen sie die nach wie vor existenten traditionellen Strukturen der Promotionsförderung. In einigen Ländern stützen sich die Graduiertenzentren zumeist nur auf eine Hochschule, in einigen Ländern bilden sie Kooperationsprojekte zwischen mehreren Hochschulen und in den Niederlanden sind sie als landesweite Einrichtungen mit lokalen Standorten angelegt. Einige Länder betrachten die Doktoranden als Studenten, die möglicherweise einer teilzeitigen Tätigkeit an der Hochschule nachgehen, während in anderen Ländern, wie den Niederlanden, Norwegen oder Schweden, die Doktoranden zumeist als Mitarbeiter der Hochschule beschäftigt werden.

Insgesamt wird man wohl weniger von einer Vereinheitlichung der Doktoranden-ausbildung in Europa, als vielmehr von einer stärkeren Strukturierung paralleler Modelle innerhalb eines Landes wie auch zwischen den Ländern sprechen können. Der Trend nicht nur verschiedenartige, sondern auch verschiedenwertige Wege der Promotionsförderung anzubieten könnte sich durch die Differenzierung von eher berufspraktisch orientierten und eher wissenschaftlich orientierten Ausbildungsangeboten sowie durch Modelle der „Industriepromotion“ noch verstärken.

Sehr viel unübersichtlicher stellt sich in jedem Fall die Entwicklung im Bereich der postdoktoralen Nachwuchsförderung in Europa dar. So haben sich zum einen von Land zu Land sehr unterschiedliche Systeme entwickelt, wann und wie lange ein promovierter Wissenschaftler überhaupt noch als Nachwuchskraft betrachtet werden kann oder aber als „senior lecturer“ oder „senior researcher“ betrachtet wird (Neave/Rhoades 1987). Zum anderen fehlt es an verlässlichen Daten und Analysen zum postdoktoralen Nachwuchs in Europa. Gleichwohl kann man zwei übergreifende Tendenzen konstatieren. Einerseits wird der promovierte Nachwuchs derzeit vom politischen Zeitgeist begünstigt. In vielen Ländern – wie auch von der Europäischen Kommission – werden Programme zur gezielten Förderung jüngerer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaft-

ler aufgelegt bzw. werden Elemente erfolgreicher Nachwuchsförderung zunehmend in Forschungsförderungsprogramme eingebaut. Die frühe Selbstständigkeit von jüngeren Wissenschaftlern wird dabei als mitentscheidender Baustein für eine Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Forschung im internationalen Vergleich gesehen.

Andererseits führt die zunehmende Beschäftigung von Postdocs in Hochschule und Forschung aber auch dazu, dass sich die Karriereperspektiven des Nachwuchses zum Teil dramatisch verschlechtern, da keine entsprechende Zahl von weiterführenden Karrierepositionen zur Verfügung steht (European Commission 2001). So wird aufgrund von entsprechenden Befragungen geschätzt, dass in Großbritannien nur etwa jeder fünfte und in den Niederlanden nur etwa jeder zehnte Postdoc Chancen auf eine weiterführende Karriere an einer Hochschule hat. Entsprechend hangeln sich mehr und mehr Nachwuchswissenschaftler von einer Postdoc-Phase zur nächsten ohne erkennbare längerfristige Perspektiven in der Wissenschaft. Aus einer Phase, die ursprünglich als befristete weitere Trainingsphase konzipiert war, wird dann eine Flickwerkkarriere mit offenem Ausgang – ein Phänomen, das als „extension of the educational career ladder“ (Zumeta 1985) aus den USA mit ihrem ausgebauten Postdoc-System seit längerem bekannt ist. Gegenwärtig wird deshalb auch diskutiert, wie entsprechende Nachwuchspositionen so gestaltet werden können, dass sie den jüngeren Wissenschaftlern berufliche Perspektiven auch außerhalb klassischer Einsatzbereiche in Hochschule und Forschung eröffnen. Zumindest in dieser Hinsicht verfügt das deutsche System gegenüber den meisten europäischen Nachbarn über den entscheidenden Vorteil einer weitgehend ungebrochenen Wertschätzung des Dokortitels auf den außeruniversitären Arbeitsmärkten.

4. Zusammenfassung

Die traditionellen Strukturen der Nachwuchsförderung in Europa befinden sich in einem langsamen, aber nachhaltigen Prozess der Veränderung. Die Expansion der tertiären Bildung an den Hochschulen zeigt Wirkungen auch auf die Promotionsförderung, Angebot und Nachfrage auf den Arbeitsmärkten für Nachwuchswissenschaftler verändern sich, die internationale und europäische Dimension gewinnen an Bedeutung, und der Nachwuchs wird zunehmend zum Hoffnungsträger einer innovationsbegeisterten Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Insgesamt begünstigt dies eine weitere Systematisierung der Nachwuchsförderung und Differenzierung ihres (erwarteten) Beitrags zu Wissenschaft und Gesellschaft.

Lange Zeit wurde die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als mehr oder minder unproblematische Angelegenheit der Disziplinen und der einzelnen Hochschullehrer betrachtet. Inzwischen lassen sich in fast allen europäischen Ländern wie auch auf der Ebene der Europäischen Union verstärkte Bemühungen einer bewussteren politischen Gestaltung der Strukturen und Prozesse der Nachwuchsförderung beobachten. Dabei geht es um eine effizientere Gestaltung der Promotionsförderung in stärker institutionalisierten und strukturierten Kontexten, die Bündelung knapper Ressourcen, die

stärkere Berücksichtigung außeruniversitärer Berufsfelder und wird der Nachwuchs zunehmend als Wettbewerbsfaktor im Innovationswettbewerb gesehen.

Traditionelle Strukturen des „Zunftmodells“ einer Art akademisch-disziplinären Meisterlehre in der Wissenschaft haben lange Zeit die Strukturen und Prozesse in der Nachwuchsförderung dominiert. Zweifellos steht dies Modell derzeit unter zunehmendem Veränderungsdruck. Viele Länder versuchen ihre Promotionsförderung durch die Etablierung von Graduiertenzentren für die Herausforderungen einer „wissensbasierten Gesellschaft“ auch in der Promotionsförderung in eine gute Position zu bringen. In der postdoktoralen Phase profitiert der Nachwuchs derzeit vom Zeitgeist einer verstärkten Förderung früher Selbstständigkeit. Ob sich dabei jenseits der wissenschaftspolitischen Sonntagsreden tatsächliche Verbesserungen einstellen werden ist derzeit allerdings noch nicht abzusehen.

Literatur

- Bartelse, J.A. (1999): *Concentrating the minds: the institutionalisation of the graduate innovation in Dutch and German higher education*. Utrecht: Lemma.
- Becher, T. (1989): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bender, G. (Hrsg.) (2001): *Neue Formen der Wissenserzeugung*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Blume, S./Amsterdamska, O. (1987): *Postgraduate Education in the 1980s*. Paris: OECD.
- Blume, St. (1995): *Problems and prospects of research training in the 1990s*. In: Blume, St. (Hrsg.): *Research Training. Present & Future*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), S. 9-37.
- Clark, B.R. (Hrsg.) (1993): *The Research Foundations of Graduate Education*. Berkeley/California: University of California Press.
- Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education (2003): *Realising the European Higher Education Area*. Berlin.
- Dany, F./Mangematin, V. (2004): *Beyond the Dualism Between Life-long Employment and Job Insecurity: Some New Career Promises for Young Scientists*. In: *Higher Education Policy* 17, 2, S. 201-219.
- Enders, J. (2001): *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*. Westport, Conn./London: Greenwood Press.
- Enders, J. (2004): *Higher Education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges for governance theory*. In: *Higher Education* 47, 3, S. 361-382.
- Enders, J./Teichler, U. (1995): *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Enders, J./Bornmann, L. (2001): *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Enders, J./Weert, E. de (2004): *Science, Training and Career: Changing Modes of Knowledge Production and Labour Markets*. In: *Higher Education Policy* 17, 2, S. 135-152.
- Enders, J./Mugabushaka, A.-M. (2004): *Wissenschaft und Karriere. Erfahrungen und Werdegänge ehemaliger Stipendiaten der Deutschen Forschungsgemeinschaft*. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.

- Etzkowitz, H./Leydesdorff, L. (Hrsg.) (1998): *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Cassell Academic.
- European Commission (2000): *Towards a European Research Area*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2001): *A Mobility Strategy for the European Research Area*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2003): *Third European Report on Science and Technology Indicators: Towards a knowledge based economy*. Brussels: European Commission.
- European Science Foundation (2002): *Agents of Change. Bringing Industry and Academe Together to Develop Career Opportunities for young Researchers*. Stockholm: ESF-Report.
- Fechter, A.E./Gaddy, C.D. (1998): Trends in doctoral education and employment. In: Smart, J.C. (Hrsg.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XIII. New York: Agathon Press, S. 353-377.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Goldschmidt, D. (1973): Zum Schicksal der deutschen Universität am Ausgang ihrer bürgerlichen Epoche. In: *Neue Sammlung 1*, S. 2-25.
- Hartmann, M. (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Higher Education Statistics Agency (HESA) (1996-1998): *First destinations of students leaving higher education institutions*. Cheltenham: HESA.
- Holtkamp, R./Fischer-Bluhm, K./Huber, L. (1986): *Junge Wissenschaftler in der Hochschule – Bericht der Arbeitsgruppe „Lage und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Kaiser, F. (2000): Engineering Education Waning: A diagnosis and possible ways of treatment. In: Michel, J. (Hrsg.): *The Many Facets of International Education of Engineers*. Rotterdam: Balkena.
- Kaiser, F./Hezemans, J./Vossensteyn, H. (1994): *Doctorate Education: A Comparative Description of the Systems Preparing for the Highest Academic Degree in Seven Western Countries*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Kehm, B. (2004): *Developing Degrees and Qualifications in Europe: Good Practices and Issues of Concern – A Comparative Analysis*. In: Sadlak, J. (Hrsg.) *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. Bucharest: UNESCO/CEPES Studies on Higher Education, S. 279-298.
- Kivinnen, O./Ahola, S./Kaipainen, P. (Hrsg.) (¹⁵1999): *Towards the European Model of Postgraduate Training*. University of Turku: Research Unit for the Sociology of Education (RUSE).
- Kogan, M./Moses, I./El-Khawas, E. (1994): *Staffing Higher Education: Meeting New Challenges*. London and Bristol: J. Kingsley.
- Kupfer, A./Moes, Chr. (2003): *Promovieren in Europa*. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Neave, G./Rhoades, G. (1987): *The Academic Estate in Western Europe*. In: Clark, B.R. (Hrsg.): *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley (Cal.), S. 211-270.
- Nerad, M. (2004): *The PhD in the US: Criticism, Facts, and Remedies*. In: *Higher Education Policy* 17, 2, S. 183-199.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2003): *Science, Technology and Innovation Outlook 2002*. Paris: OECD.
- Paul, J.J./Perret, C. (⁵⁰1999): *PhD graduates in France: training, careers and policy issues*. In: Kivinnen, O./Ahola S./Kaipainen, P. (Hrsg.): *Towards the European Model of Postgraduate Training*. Turku: Research Unit for the Sociology of Education, S. 157-186.

- Rip, A. (2004): Strategic Research, Post-Modern Universities and Research Training. In: Higher Education Policy 17, 2, S. 153-166.
- Sadlak, J. (Hrsg.) (2004): Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO/CEPES Studies on Higher Education.
- Schreiterer, U. (1989): Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975-1986. Frankfurt a.M./New York.
- Trow, M. (1973): The transition from elite to mass to universal higher education. Paper presented at the OECD. Paris.
- Weingart, P. (1997): From 'Finalization' to 'Mode 2': old wine in new bottles? In: Social Science Information 36, 4, S. 591-613.
- Zumeta, W. (1985): Extending the Educational Career Ladder: The Changing Quality and Value of Postdoctoral Study. Lexington, MA.: Lexington Books.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Enders, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, P.O. Box 217, 7500 AE Enschede, Niederlande.

Julia A.M. Delius/Nicola von Hammerstein

International Max Planck Research Schools: Neue Wege der Graduiertenausbildung¹

1. Einleitung

Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist von elementarer Bedeutung für die Zukunft von Wissenschaft, Forschung und Innovation in Deutschland. Bei den Überlegungen, die 1998/99 zur Ausgestaltung des Konzepts der IMPRS führten, war allerdings nicht vorauszusehen, dass Graduiertenprogramme einige Jahre später als ein Exzellenzkriterium für die Hochschullandschaft schlechthin angesehen werden würden. Der damalige Präsident der Max-Planck-Gesellschaft (MPG), Hubert Markl, empfand – wohl auch vor dem Hintergrund der schwindenden Studenten- und Doktorandenzahlen in den naturwissenschaftlichen Fächern – früh die Notwendigkeit, junge Forscher während der Doktorandenphase, besser als in der Vergangenheit üblich, zu fördern und die Promotionsbedingungen in Deutschland attraktiver zu gestalten, – auch um den Umzug gerade der Begabtesten der Doktoranden ins Ausland zu verhindern. Außerdem sollte der Forschungsstandort Deutschland internationaler und auch für hoch qualifizierte ausländische Nachwuchswissenschaftler interessanter werden. Der weltweite Wettbewerb um den besten wissenschaftlichen Nachwuchs in einer globalisierten Welt wurde immer deutlicher und härter und erforderte gerade im rohstoffarmen Deutschland neue und starke Konzepte, um dem *Brain drain* entgegenzuwirken, bzw. ihn in einen *Brain gain* umzumünzen.

In intensiven Abstimmungen gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz wurde das Konzept der International Max Planck Research Schools entwickelt. Die IMPRS bilden Zentren wissenschaftlicher Exzellenz auf innovativen und interdisziplinären Forschungsgebieten, wie z.B. Neurowissenschaften oder Polymerforschung, aber auch Demografie und Bildungsforschung.

In dem Konzept der Research Schools (Beschluss des Senats der Max-Planck-Gesellschaft 1999, Ziffer I & II) heißt es eingangs: „IMPRS verfolgen den Zweck, in enger Kooperation von Universitäten und benachbarten Max-Planck-Instituten die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für beide Partner zu verbessern. Sie bieten Promotionsstudiengänge an, die gezielt besonders qualifizierte junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem In- und Ausland in der Phase zwischen dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss und der Promotion anziehen sollen. Dabei wird

1 Die Autorinnen danken Janice Templeton und Justin Jager in Ann Arbor sowie Amy Michéle und Andrea G. Müller in Berlin für Unterstützung bei der Vorbereitung dieses Artikels. Profs. Paul B. Baltes und Peter Martin Roeder danken sie für hilfreiche Kommentare.

eine thematische Verzahnung der einzelnen Promotionen angestrebt, um durch die Zusammenarbeit einer Gruppe von Doktoranden Synergieeffekte zu fördern und einen wissenschaftlichen Mehrwert gegenüber isolierten Promotionen zu erreichen.

Der Name einzelner Schools soll lauten: International Max Planck Research School for ... (Angabe der wissenschaftlichen Ausrichtung) at ... (Angabe des Namens) University. Das alleinige Promotionsrecht der Universitäten bleibt unberührt. ...“

Ein besonderes Anliegen der Research Schools ist es, die internationale Zusammenarbeit zu fördern und eine signifikante Anzahl ausländischer Bewerber für eine Promotion in Deutschland zu interessieren, um diese so mit den hiesigen Forschungseinrichtungen vertraut zu machen und ihr Interesse auch für eine spätere Tätigkeit oder spätere Kooperation in bzw. mit inländischen Forschungseinrichtungen zu wecken. Daher wird ein Anteil von in der Regel mindestens 50% ausländischer Doktoranden angestrebt.

1.1 Sachstand 2005

37 IMPRS sind eingerichtet (siehe www.mpg.de). An etlichen Research Schools sind mehrere Max-Planck-Institute und Universitäten beteiligt. Von den 37 Research Schools beziehen sich 19 auf biologisch-medizinische, zwölf auf physikalische, chemische oder technische und sechs auf sozial- und verhaltenswissenschaftliche sowie juristische und geisteswissenschaftliche Gebiete. Bei der Zuordnung zu bestimmten Fächern ist die bei vielen Schools sehr stark ausgeprägte Interdisziplinarität zu beachten, die dazu führen kann, dass in naturwissenschaftlichen Fächern auch geisteswissenschaftliche Bezüge hergestellt werden oder in geisteswissenschaftlichen Fächern naturwissenschaftliche Arbeitsmethoden etc. eingesetzt oder gelehrt werden.

Im April 2004 waren 1055 Doktoranden in die Research Schools integriert. Inzwischen dürfte sich die Zahl weiter erhöht haben. Der Frauenanteil beträgt rund 40%. 60% der Doktoranden kommen aus dem Ausland, wobei unter diesen wiederum der Frauenanteil, zum Teil gerade in Fächern, die traditionell in Deutschland eher männlich orientiert sind, erstaunlich hoch ist (z.B. in der *IMPRS for Astrophysics* in München-Garching). Insgesamt ist die Verteilung in den einzelnen Schools sehr unterschiedlich und statistischen Vergleichen schwer zugänglich. Die am meisten vertretenen Herkunftsländer sind Indien, China, Italien und Russland.

1.2 Überlegungen beim Aufbau einer Research School

Wichtige Voraussetzungen für die Einrichtung einer IMPRS sind erstklassige Forschungsbedingungen und Zugang zu bester Infrastruktur. Neben der Bestimmung des Themas legen die Beteiligten, also die Max-Planck-Institute und die Partnerhochschulen bzw. Fakultäten, die Struktur und den Umfang der School in Bezug auf Dozenten und Doktoranden fest, skizzieren das Aufnahmeverfahren und stimmen sich über das

Curriculum ab, das sie den Studenten anbieten wollen. Das Ausbildungsangebot ist das Kernstück jeder IMPRS. Es ist naturgemäß im Einzelnen von Fach zu Fach und von School zu School unterschiedlich, der Aufbau einer Research School muss aber folgende Elemente und Gesichtspunkte berücksichtigen:

- Kurse etc. müssen grundsätzlich in Englisch angeboten werden. Ausnahmen sind allenfalls in geisteswissenschaftlichen Fächern denkbar. Auch die Dissertation muss in Englisch vorgelegt werden können.
- Eine weltweite Ausschreibung (Internet, Zeitungen) ist vorzusehen.
- Es muss ein praktikables Auswahlverfahren entwickelt werden, das die möglichst objektive schnelle Bewertung der Bewerbungen, auch der ausländischen, ermöglicht.
- Im Curriculum muss berücksichtigt werden, dass die Themen der meisten Research Schools interdisziplinär geprägt sind und demzufolge die Studenten aus unterschiedlichen Fächern mit unterschiedlichen Vorkenntnissen kommen können.
- Das Programm ist für Studierende und Lehrende verbindlich.
- Die Frage – und das gilt in erster Linie für den medizin- und biowissenschaftlichen Bereich –, ob seitens der Universität ein Masterstudiengang vorgeschaltet werden soll, ist zu klären. Dieses liegt in der Entscheidung und Verantwortung der Hochschulen und wird in den einzelnen Fachgebieten und von den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich gehandhabt. Im Prinzip spielt diese Frage nur dort eine Rolle, wo absehbar viele ausländische Studenten mit Bachelor-Abschluss in eine Research School kommen.
- Zum Ausbildungsangebot sollten auch *soft skills* (z.B. die Vermittlung von Präsentationstechniken) gehören.

Darüber hinaus ganz wichtig ist der Grundgedanke einer intensiven und interaktiven Betreuung der Doktoranden. Dazu können so genannte, dem angelsächsischen Raum nachempfundene, Thesis Committees eingerichtet werden. Jedenfalls sollten die Doktoranden nicht nur einen Betreuer und Ansprechpartner haben. Selbstverständlich ist auch ein intensiver, verbindlicher Austausch der Doktoranden untereinander zu fördern. Hinzu kommt – auch aufgrund des hohen Ausländeranteils – die Notwendigkeit, die Studenten bei der sozialen und persönlichen Integration zu unterstützen.

Ausländische Doktoranden haben übrigens die Wahl, an ihrer Heimatuniversität zu promovieren. Dieses kann gerade für Absolventen von ausländischen Eliteuniversitäten wichtig sein und setzt entsprechende Absprachen zwischen den Universitäten voraus.

Im Grunde gibt es wenig strukturelle Festlegungen. Üblich, aber nicht zwingend, ist die Konstellation, dass die Doktoranden die gesamte Promotionszeit am Ort der Research School verbringen und dort gemeinsam das Curriculum absolvieren. In einigen Schools verbringen die Doktoranden jedoch nur eine kürzere Zeit, etwa zwölf Monate am Standort der School, unterziehen sich dort einem intensiven Programm und fertigen ihre Doktorarbeiten im Übrigen an ihrer Heimatuniversität an, was gerade für Absolventen ausländischer Eliteuniversitäten attraktiv sein kann. Auch für neue Fachgebiete, wie zum Beispiel Demografie, die an verschiedenen Standorten auch außerhalb

Deutschlands führend vertreten wird, ist eine Art Sandwichmodell, in dem sich die Studenten zu bestimmten intensiven Ausbildungsinhalten (z.B. im Rahmen von Summer schools) treffen, das Modell der Wahl. So sind neben dem Max-Planck-Institut (MPI) für demografische Forschung und der Universität Rostock in der IMPRS for Demography etliche ausländische Hochschulen mit speziellen Kompetenzen hinsichtlich demografischer Fragestellungen beteiligt. Ein anderes Beispiel für die intensive Vernetzung mehrerer Universitäten im In- und Ausland ist die IMPRS „The Life Course: Evolutionary and Ontogenetic Dynamics“ (LIFE) (s.u.).

1.3 Finanzierung

Max-Planck-Institute und Universitäten finanzieren die Research Schools gemeinsam. Die MPG übernimmt aus ihren zentralen Mitteln darüber hinaus übergeordnete Kosten, wie zum Beispiel die Stelle eines/r Koordinators/in. Zum Teil stellen die Sitzländer von Research Schools den beteiligten Universitäten zusätzlich Doktorandenstipendien zur Verfügung. Viele Research Schools werben erfolgreich Drittmittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD) oder der Europäischen Union (EU) ein.

1.4 Befristete Einrichtung und Evaluation

Die Einrichtung der Research Schools erfolgt zunächst befristet für sechs Jahre, mit der Möglichkeit der Verlängerung um weitere sechs Jahre. Die Anträge auf Einrichtung von Research Schools werden im Rahmen von Ausschreibung des Präsidenten der MPG von einer gemeinsam von der Hochschulrektorenkonferenz und der MPG eingerichteten Kommission unter dem Vorsitz des Präsidenten der MPG ausgewählt. Diese Kommission evaluiert nach vier Jahren auch die laufenden Schools und entscheidet über ihre Fortführung. Dabei wird auch besonderer Wert darauf gelegt, die Perspektive der Studierenden selbst in Erfahrung zu bringen, um gegebenenfalls bei den Empfehlungen an die IMPRS im Rahmen der abschließenden Beurteilung Verbesserungen der Ausbildung anzuregen.

1.5 Bisherige Erfahrungen

Nach den bisherigen Erfahrungen stärken die Research Schools den Standort und das wissenschaftliche Umfeld. DFG-Graduiertenkollegs, DAAD-PhD-Programme, Marie-Curie-Training-Sites, länderfinanzierte Graduate Schools und Research Schools stellen einander ergänzende Elemente des Wissenschaftsstandortes dar und arbeiten zunehmend vernetzt. Research Schools und ähnliche Programme scheinen über die unmittelbar betroffenen Doktoranden hinaus oft Signalwirkung für den gesamten Standort zu

haben. Sie kommen damit sowohl dem Max-Planck-Institut als auch der Universität zugute.

Kritiker der Research Schools befürchten manchmal eine Verschulung der Doktoranden. Seitens der MPG wird diese Sorge nicht geteilt, aber es mag insbesondere im geisteswissenschaftlichen Bereich Fächer geben, in denen eine eng strukturierte Doktorandenausbildung nicht sinnvoll ist. Andere befürchten eine „Zwei-Klassengesellschaft“ unter den Doktoranden mit oder ohne Einbindung in eine Research School. Die bisherigen praktischen Erfahrungen geben hier jedoch keinen Anlass zur Sorge. Research Schools sind in erster Linie für außerordentlich begabte Doktoranden gedacht, die eine Karriere in der Universität oder in der außeruniversitären Forschung anstreben. Die mit der Aufnahme in eine Research School verbundene zusätzliche Arbeitsbelastung stellt keineswegs nur ein Privileg dar, sondern ist vielen Doktoranden, deren Interesse vor allem und unmittelbar ausschließlich der eigenen Doktorarbeit gilt, schlicht zu arbeitsaufwendig.

2. International Max Planck Research School „The Life Course: Evolutionary and Ontogenetic Dynamics“ (LIFE)

Nach Beschreibung der allgemeinen Zielsetzungen der MPG bei der Etablierung der IMPRS soll nun vor allem am Beispiel einer Research School in Berlin dargestellt werden, wie die zugrunde liegenden Ideen umgesetzt werden. Wie oben erläutert, gab es wenige Vorgaben durch die MPG, sodass von den inzwischen 37 IMPRS viele verschiedene Wege gewählt wurden. Im Folgenden soll auf die Besonderheiten dieser einen IMPRS eingegangen werden, die vor allem durch ihre Internationalität aufgrund der intensiven und gemeinsam getragenen Kooperation mit inzwischen zwei US-amerikanischen Universitäten gekennzeichnet ist.

Die International Max Planck Research School „The Life Course: Evolutionary and Ontogenetic Dynamics“ (LIFE) wurde im Jahr 2001 von dem MPI für Bildungsforschung, der Freien Universität Berlin, der Humboldt-Universität zu Berlin und der University of Michigan in Ann Arbor, USA, gemeinsam beantragt, wobei sich die University of Michigan verpflichtete, in großem Umfang eigene Mittel in das Gemeinschaftsprojekt einzubringen. Nach der erfolgten Bewilligung durch die MPG nahm LIFE im Oktober 2002 die ersten Doktoranden auf. Seitdem sind jährlich neue Doktoranden aufgenommen worden, sodass inzwischen 31 Doktoranden in Berlin und 13 Doktoranden in Ann Arbor am Programm teilnehmen. Im Oktober 2004 ist die University of Virginia mit fünf Doktoranden und weiteren Mitteln für das Projekt als Partner hinzugekommen.

Inhaltlich geht es bei dieser IMPRS um die verhaltens- und sozialwissenschaftliche Erforschung menschlicher Entwicklung in einem internationalen und interdisziplinären Kontext. Dabei sollen gleichzeitig evolutionäre und ontogenetische Perspektiven berücksichtigt bzw. integriert werden. Die Kerndisziplinen sind Psychologie, Soziologie, biokulturelle Anthropologie und Erziehungswissenschaften.

Seit der ersten wissenschaftlichen Konzeptualisierung von Humanentwicklung im 18. Jahrhundert (z.B. Tetens 1777; vgl. Lindenberger/Baltes 1999) und den Fortschritten in Forschungsgebieten wie der biologischen Evolutionstheorie und der Untersuchung der Kindesentwicklung im 19. Jahrhundert haben Wissenschaftler mit dem Problem der Verknüpfung von Evolutions- und ontogenetische Prozessen gerungen. Frühe Versuche wie die klassische Interpretation der „Ontogenese als Rekapitulation der Evolution“ waren typischerweise einseitig. In den letzten Jahrzehnten haben Fortschritte in evolutionärer Anthropologie, Kulturpsychologie, Evolutionspsychologie, Verhaltensgenetik, gerontologischer Biologie, Entwicklungs- und Lebensspannenpsychologie sowie historischer Soziologie eine neue und integrativere Orientierung nahe gelegt. Es stehen nun Theorien und Methoden zur Verfügung, die eine systematischere Analyse der Schnittstelle zwischen Evolution und Ontogenese in der menschlichen Entwicklung erlaubt als dies bisher der Fall war. Die IMPRS LIFE versucht einen Beitrag zu den neuen transdisziplinären Entwicklungen und Möglichkeiten zu leisten.

Themen, die bei der Ausbildung der Doktoranden betrachtet werden sollen, sind beispielsweise:

- proximale biologische Einflüsse auf menschliche Entwicklung (z.B. Embryologie, Entwicklung des Stressreaktionssystems, biologische Entwicklung und Maturation, Biologie der Pubertät, biologische Alterungsprozesse, Genetik usw.)
- distale biologische Einflüsse auf menschliche Entwicklung (z.B. Ökologie und Evolution)
- proximale psychologische, kognitive und soziale Einflüsse auf Entwicklung (z.B. Themen der Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaften, wie Familieneinflüsse auf Entwicklung, Risiko und Resilienz)
- distale (makro-) soziale Einflüsse auf die Lebensspanne (z.B. ökologische Entwicklungsmodelle, Anthropologie, Soziologie und Kulturpsychologie des Lebenslaufs, ökonomische, politische und historische Einflüsse auf den Lebensverlauf)
- die weitere Entwicklung gesellschaftlicher Strukturen, um eine bessere Kultur des Alter(n)s zu schaffen.

Die Zielgruppe der Research School LIFE sind Graduierte aus aller Welt mit einem Diplom- oder Master-Abschluss, die eine auf Humanentwicklung ausgerichtete Promotion in einer der relevanten Disziplinen (Biologie, Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Erziehungswissenschaften) anstreben. Die Lehr- und Forschungssprache ist vorwiegend Englisch.

Das Ausbildungsprogramm für die gegenwärtig 49 Doktoranden aus Europa, Asien und Amerika besteht aus Seminaren, zweimal im Jahr stattfindenden Lehr- und Forschungsakademien (zunächst wechselweise in Berlin und Ann Arbor und jüngst in Charlottesville), der Teilnahme an einem vielfältigen Workshop- und Kolloquiumsangebot sowie kollaborativer Betreuung der Dissertationsprojekte durch den Lehrkörper der beteiligten Institutionen. Es besteht für die Doktoranden auch die Möglichkeit, für mehrere Monate an einer der kooperierenden Institutionen im Ausland zu arbeiten. An

den sich jeweils über fünf bis sechs Tage erstreckenden halbjährlichen Lehr- und Forschungsakademien nehmen etwa fünfzig bis sechzig Personen teil: Mitglieder des interdisziplinären Lehrkörpers, Doktoranden aus Berlin und Ann Arbor und nun auch Charlottesville, eingeladene Referenten und Gäste aus anderen Ländern einschließlich China. Im Vordergrund stehen dabei neben den Vorträgen der Lehrenden vor allem die Projektpräsentationen der Doktoranden und der intensive Austausch zwischen dem Lehrkörper und den Doktoranden der kooperierenden Institutionen.

2.1 Etablierung der LIFE-Faculty und Entscheidungen über das Ausbildungsprogramm

Nach Bewilligung der IMPRS LIFE wurde zunächst an den beteiligten Institutionen eine Gruppe von an diesem Kooperationsprojekt interessierten Hochschullehrern als LIFE-Faculty etabliert. In Sitzungen an der University of Michigan und in Berlin wurde die jeweilige konkrete Umsetzung des Programms im jeweiligen institutionellen Kontext diskutiert und festgelegt. Bei einer gemeinsamen Sitzung von Vertretern der amerikanischen und Berliner Seite im Frühsommer 2002 wurden die verschiedenen Ansätze besprochen und miteinander abgestimmt. Als Sprecher der IMPRS LIFE wurden Paul B. Baltes, Direktor am Berliner MPI für Bildungsforschung, und Jacquelynne S. Eccles, Professorin der Psychologie und Erziehungswissenschaften an der University of Michigan, gewählt. Seit Etablierung der LIFE-Faculty sind in regelmäßigen halbjährlichen Sitzungen anlässlich der Academies der Stand und die Entwicklung des LIFE-Programms diskutiert und miteinander abgestimmt worden.

Im Oktober 2004 ist als zweite amerikanische Institution die University of Virginia und als IMPRS-Sprecher John R. Nesselroade, Professor der Psychologie, hinzugekommen. Die LIFE-Faculty hat sich stetig vergrößert und besteht zurzeit in Berlin aus 13 Hochschullehrern und -lehrerinnen, in Ann Arbor aus 28 Professoren (mit einer Kerngruppe von 16 aktiveren Personen) und in Charlottesville zunächst aus sechs Professoren. In Berlin wurde auch eine zweite Kategorie der „Faculty Associates“ eingeführt. Dies sind sechs Juniorprofessoren, Habilitanden und jüngere Professoren, die ebenfalls an LIFE beteiligt sind. Einige wenige Associates sind Personen, die nicht mehr in Berlin lokalisiert sind, sondern auch noch aus der Ferne am Programm teilnehmen, indem sie zu Academies anreisen oder per E-Mail-Kontakt Doktoranden mitbetreuen. Es gibt darüber hinaus in Berlin, Ann Arbor und Charlottesville je eine Koordinatorin, die mit Sekretariatsunterstützung für die praktische Umsetzung des Programms zuständig ist. Sie organisieren in enger Kollaboration die gemeinsamen Veranstaltungen und den Doktorandenaustausch.

2.2 LIFE in den USA

Es wurden in Deutschland und den USA (d.h., zunächst Ann Arbor) verschiedene Wege der Aufnahme und Ausbildung von Doktoranden eingeschlagen. In den USA, wo die Doktorandenausbildung mit der Aufnahme in eine universitäre Graduate School nach

dem Bachelor Abschluss beginnt und in den ersten Jahren stark verschult ist (vgl. Moes 2003), wurde es nicht für nötig befunden, einen gesonderten Aufnahmeweg für neue Bewerber zu entwickeln. Stattdessen wird das LIFE-Programm als zusätzliches Angebot an Studierende an der University of Michigan und der University of Virginia betrachtet. Interessenten unter den „graduate students“ und in Einzelfällen auch „post docs“ an den relevanten Fakultäten bewerben sich mit Unterstützung ihrer Betreuer um Aufnahme in das Programm und verpflichten sich, im Rahmen ihres Kursprogramms einen Fokus auf Veranstaltungen mit LIFE-relevanten Schwerpunkten (z.B. Seminare zur Entwicklungspsychologie, evolutionärer Psychologie oder Veranstaltungen zu Kognition und Kultur) zu setzen und an den oben erwähnten halbjährlichen Academies teilzunehmen. Obwohl die Michigan Fellows viel Zeit für die Erfüllung ihrer Verpflichtungen im Rahmen ihres Studiums aufwenden müssen, nehmen sie regelmäßig an z. T. selbstorganisierten zweiwöchentlichen LIFE-Treffen teil. Diese haben unterschiedliche Formate. Meistens wird ein Faculty-Mitglied gebeten, eine Diskussion zu seinem Forschungsthema zu leiten. Manchmal übernehmen LIFE-Fellows diese Rolle oder präsentieren ihre eigenen Forschungsergebnisse.

Inzwischen stellte sich heraus, dass das LIFE-Angebot an der University of Michigan für Studierende, die sich bei US-amerikanischen Graduate Schools bewerben, als besonders attraktiv gilt und sogar gesteigertes Interesse weckt, sich für diese Universität zu entscheiden. Dabei steht die Möglichkeit einiger Aufenthalte in Berlin mit im Vordergrund. Die volle Umsetzung des Programms an dem hinzugekommenen dritten Ort, der University of Virginia, wird zur Zeit erarbeitet, es wird aber wahrscheinlich in Anlehnung an das erfolgreiche Modell in Ann Arbor geformt. Dies ist auch dadurch erleichtert, dass der Berliner Sprecher eine Teilzeitprofessur an dieser Universität angenommen hat, wie überhaupt die im Vorfeld der Gründung bestehenden internationalen Arbeitsbeziehungen einiger Hochschullehrer eine Grundvoraussetzung für die Entstehung der IMPRS war.

Aufgrund der ganz anderen Struktur der deutschen Doktorandenausbildung und des Neubeginns der IMPRS unter maßgeblicher Beteiligung eines Max-Planck-Instituts musste in Berlin ein anderer Weg der Doktorandenaufnahme und -ausbildung gewählt werden. Im Folgenden wird zunächst das Auswahlverfahren und dann das Ausbildungsprogramm in Berlin dargestellt.

2.3 Auswahlverfahren in Berlin

Eine Besonderheit dieser School ist, dass die internationale Zusammensetzung der Fellows durch die gemeinsame Finanzierung durch vier Hochschulen garantiert wird. Wie erwähnt verfolgen die amerikanischen Partner weitgehend eine Auswahl aus ihrem bereits hoch selektierten Doktorandenpool. In Berlin sind seit 2002 jährlich neue Doktoranden (in LIFE als Fellows bezeichnet) aufgenommen worden, wobei das Verfahren auf der Basis der gemachten Erfahrungen über die Jahre optimiert wurde. Die erste Ausschreibung erfolgte im Frühjahr 2002 in einer überregionalen deutschen Zeitung, in ei-

ner renommierten wöchentlich erscheinenden internationalen Fachzeitschrift, auf der früh etablierten Website der Research School (www.imprs-life.mpg.de) und durch E-Mail-Versand des Ausschreibungstextes an etwa 50 von der LIFE-Faculty nominierte Kollegen und Kolleginnen im In- und Ausland. Obwohl die Bewerberanzahl recht groß war, stellte sich im ersten Jahr heraus, dass viele Kandidaten den Ausschreibungstext und die Zielsetzung von LIFE nicht sehr genau zur Kenntnis genommen hatten. Zum Beispiel gab es einige Bewerber aus dem Feld der wirtschaftlichen Entwicklung und viele mit einer Ausbildung in biomedizinischer Technologie. In den folgenden Jahren wurden verschiedene Ausschreibungsverfahren ausprobiert, wobei es sich herausstellte, dass neben der Ausschreibung auf der LIFE-Website die direkten Anschreiben an ein wachsendes Netzwerk von inzwischen etwa 100 Kollegen sich am besten bewährten. Obwohl die Zahl der Bewerber gesunken ist, ist nun die inhaltliche Passung ihres Qualifikationsprofils deutlich besser geworden und das Auswahlverfahren hat an Effizienz gewonnen.

In einer ersten Auswahlrunde, an der neben Vertretern der Berliner Faculty im ersten Jahr auch einige Kollegen aus Ann Arbor teilnehmen konnten, wurde eine Vorauswahl aufgrund der schriftlichen Unterlagen getroffen (Bewerbungsbrief, Standardformular zu wesentlichen Daten der Ausbildung, Lebenslauf, zwei Empfehlungsschreiben, Zeugnisse und eine Publikation, ein Manuskript, die Diplomarbeit oder die Master's Thesis, wobei meistens Diplomarbeit oder Thesis eingereicht wurden). Es wurden jedes Jahr etwa zehn bis zwölf Bewerber ausgewählt und zum Interview durch ein Komitee von Faculty-Mitgliedern in Berlin eingeladen.

Die Bewerber wurden (wie auch in den folgenden Jahren) gebeten, beim Interview in einem zehnminütigen Kurzvortrag eigene Forschungsergebnisse (meistens aus der Diplomarbeit bzw. Master's Thesis) vorzustellen. Es entschieden sich aber einige wenige Kandidaten über die Jahre dafür, das Konzept ihres vorgesehenen Promotionsprojekts vorzustellen, was aber aus Sicht der Auswahlkomitees eher nicht zu empfehlen ist. Aus Mangel an Erfahrung stellten sich die Überlegungen zu Promotionsprojekten häufig als zu weit ausufernd und unrealistisch heraus. Nach der Präsentation der Kandidaten wurde in den verbleibenden 20 Minuten mit ihnen diskutiert und Fragen der persönlichen Passung zum Programm erörtert. Es wurde dabei darauf geachtet, dass das Interview auch für ungeeignete Kandidaten nicht zu einem unangenehmen und negativ besetzten Erlebnis wurde. Bei der endgültigen Aufnahmeentscheidung spielten auch Faktoren wie die Zuordnung zu Projekten, zu Institutionen sowie die Disziplinenverteilung eine Rolle.

Neben dieser Rekrutierung neuer Fellows wurden jährlich parallel dazu so genannte externe Fellows in das Programm aufgenommen. Dies sind Doktoranden aus dem näheren Umfeld von Berliner LIFE-Faculty-Mitgliedern, die bereits über andere Wege ausgewählt wurden und deren Finanzierung (z.B. über die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die Friedrich-Ebert-Stiftung oder andere Mittel des MPI für Bildungsforschung) gesichert ist. Nach Aufnahme unterscheiden sich ihre Rechte und Pflichten in keiner Weise von denjenigen der anderen LIFE-Fellows, sodass die Unterscheidung eigentlich nur das Auswahlverfahren betrifft. Inzwischen sind insgesamt 31 Fellows in Berlin aufgenommen worden, davon sind 13 externe Fellows.

2.4 Ausbildungsprogramm in Berlin

Bei Erarbeitung des fachlichen Curriculums war neben der inhaltlichen Vielfalt und Tiefe gleichzeitig auch daran zu denken, dass Doktoranden auch Zeit für die Durchführung ihres Dissertationsprojektes benötigen (vgl. Baumann u.a. 2003). Sie müssen zunächst mit ihren Betreuern ihr Projekt erarbeiten und dann je nach Forschungsfeld Messinstrumente oder Fragebogen entwickeln, komplexe Versuchsmethoden erlernen, Daten erheben, Analysestrategien erlernen und erproben, Literatur beschaffen, Studienabläufe koordinieren, Feldforschung betreiben, an Teambesprechungen ihres Projekts teilnehmen, Fehlentwicklungen ausgleichen usw. Bei zu intensivem zentralem Kursangebot mit großem Vor- und Nachbereitungsaufwand ist dies alles nicht möglich. Deshalb sollte das Curriculum nicht zu intensiv sein und es sollten die Teilnahmevorgaben flexibel gestaltet werden, um individuellen zeitlichen Schwierigkeiten Rechnung zu tragen. Auch in den IMPRS haben Studierende normalerweise zwei Jahre mit zweimal sechsmonatigen Verlängerungsmöglichkeiten zur Verfügung, um ihre Dissertation abzuschließen. Erfahrungsgemäß ist dies nicht viel Zeit. Deshalb ist es auch von herausragender Bedeutung, von Anfang an die nötigen Ressourcen bereitzustellen.

Eine wesentliche Aufgabe der Doktoranden ist es natürlich auch, ihre Ergebnisse in verschiedenen Kontexten und Formen zu präsentieren. Einerseits geht es um die IMPRS-interne Darstellung und Diskussion von Forschungsbefunden (und dabei auch das Üben dieser Fähigkeit), aber andererseits auch um die Darstellung nach außen, mit Postern und Vorträgen auf Konferenzen und Fachtagungen im In- und Ausland und später auch durch Einreichen von schriftlichen Arbeiten bei Fachzeitschriften und Buchverlagen. Auch hier spielt formelles Training eine Rolle, aber vor allem informelles Coaching und Beratung durch Betreuer und erfahrene Kollegen sowie vielfache Möglichkeiten, diese Kompetenzen zu üben.

Schließlich ist es hilfreich, wenn Doktoranden einen Zeitplan erhalten, der ihnen hilft, die Schritte zur erfolgreichen Promotion zu koordinieren und zu staffeln. Dieser Plan muss erfahrungsbasiert realistisch, aber auch flexibel sein, um unvermeidlichen Verzögerungen und Schwierigkeiten Rechnung zu tragen. Ausländische Doktoranden werden bei der Integration besonders unterstützt, wobei die inländischen Doktoranden sich für ihre ausländischen Kommilitonen einsetzen und ihnen helfen sich wohl zu fühlen.

In Berlin wurde bei der Planung des Curriculums besonders auch auf die Erfahrungen zurückgegriffen, die beim DFG-finanzierten Graduiertenkolleg „Psychologie und Psychiatrie des Alterns“ gesammelt wurden, an dem das MPI für Bildungsforschung von 1998–2004 zusammen mit der Freien Universität Berlin beteiligt war. Wie erwähnt wurde entschieden, die Doktoranden nicht mit einem zu intensiven Programm zu belasten. Stattdessen wurde ein wöchentlich zweistündiges Seminar pro Semester vorgesehen. Bei der inhaltlichen Ausrichtung des Seminars, das von LIFE-Faculty-Mitgliedern und Gästen am MPI für Bildungsforschung unterrichtet wird, wurde von Semester zu Semester auf Vielfalt geachtet, damit das erwünschte inter- und transdisziplinäre Themenspektrum abgedeckt wird. Die bisher angebotenen Seminare befassten sich mit den

folgenden Themen: „The Biology of Life History“, „Contexts and Dynamics of Behavior and Cognition in the Life Course“, „The Life Course: Structures and Institutions“, „Developmental Methodology“ und „Norms and Development“.

Mit zunehmender Erfahrung stellte sich folgendes Konzept zur Sicherstellung guter Vorbereitung der Fellows als erfolgreich heraus. Es wird erwartet, dass die Fellows vor jedem Seminar ein bis zwei vom Seminarleiter vorgegebene Texte zur Vorbereitung lesen. Die Fellows bereiten im Vorfeld Fragen dazu vor, die von einem zuständigen Fellow gesammelt, inhaltlich sortiert und rechtzeitig vor dem Seminar wieder an alle verteilt werden. Dieser Fellow hat die zusätzliche Aufgabe, seine schriftliche Zusammenfassung eines spezifischeren Textes zu verteilen und beim Seminar den Inhalt in etwa 10 Minuten vorzustellen. Damit ist garantiert, dass alle Fellows die allgemeinen Texte kennen und dass der Seminarleiter anhand der Fragenzusammenstellungen ihre Verständnisschwierigkeiten oder Anmerkungen kennt und aufgreifen kann. Außerdem sind die Fellows gehalten, einmal im Semester die Rolle des Vortragenden einzunehmen und sich mit einem spezifischen Thema intensiver auseinanderzusetzen. Da die Doktoranden in unterschiedlichen Disziplinen ausgebildet sind, ergeben sich oft interessante Perspektivenwechsel. Gleichzeitig können sie ihre Präsentationsfertigkeiten üben. Die folgenden, häufig erstaunlich lebhaften Diskussionen belegen, dass Doktoranden mit verschiedenen Ausbildungshintergründen auch voneinander viel lernen können. Nach Aussage der Seminarleiter ist die Interaktion mit dieser Gruppe vor dem Hintergrund ihrer guten Vorbereitung sehr erfreulich und auch für sie fruchtbar und nützlich.

2.5 *Academies*

In vieler Hinsicht sind die Academies das Kernstück dieser IMPRS – intellektuell, sozial und interinstitutionell. Jeder Fellow nimmt an vier Academies teil. Sie finden im Mai und im Oktober jedes Jahres statt und wurden bisher sechsmal fünf bis sechs Tage lang alternierend in Berlin und Ann Arbor und inzwischen auch in Charlottesville veranstaltet. Es nehmen die Berliner Fellows im ersten und zweiten LIFE-Jahr sowie eine Teilgruppe der amerikanischen Fellows teil. Da die Ausbildungsfortschritte der Michigan- und Virginia-Fellows stärker divergieren als bei den Berliner Fellows, gibt es keine feste Regelung, wann sie an den Academies teilnehmen sollen. Es wird ihnen aber empfohlen, zu Beginn und gegen Ende ihres Promotionsstudiums teilzunehmen. Ein späterer Besuch macht es ihnen möglich, sich aktiv mit der Vorstellung ihrer Dissertationsprojekte zu beteiligen, was in der früheren Phase ihrer Ausbildung, die vor allem durch aufwendige Kurs- und Lehrverpflichtungen gekennzeichnet ist, nicht möglich ist.

Die jeweiligen LIFE-Sprecher und Koordinatorinnen stellen ein intensives Programm von bis zu 15 Vorträgen, Präsentationen von Fellows in Parallelsitzungen und Posterpräsentationen zusammen. Vortragende sind sowohl LIFE-Faculty-Mitglieder als auch auswärtige Gäste, die gebeten werden, mindestens zwei bis drei Tage lang teilzunehmen, um genug Zeit für den Austausch mit den Fellows zur Verfügung zu haben. Es wird auf eine interdisziplinäre Vielseitigkeit von Themen und ausreichende Diskussi-

onszeit, v.a. auch für die Fragen der Fellows geachtet. Um zu gewährleisten, dass die Präsentationen der Fellows gut besucht werden, werden von ihnen nominierte Faculty-Mitglieder und andere Academy-Teilnehmer gezielt zu ihren Präsentationen eingeladen und um Kommentare gebeten. Bei den Herbstakademien liegen zur Vorbereitung auch die ca. 50-seitigen Dissertationsproposals der Berliner Fellows im ersten LIFE-Jahr vor. Zusätzlich werden auch so genannte Guest Fellows (zumeist lokale Doktoranden und Post-docs, die nicht an LIFE beteiligt sind) auf Vorschlag ihrer Betreuer eingeladen. Es werden auch regelmäßig zwei Guest Fellows von der Chinese Academy of Sciences eingeladen. Die Verbindung mit China soll aufrechterhalten werden, und es gibt erste Überlegungen, ob in Zukunft auch dort eine Academy stattfinden könnte.

Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Durchführung dieser regelmäßigen Treffen ist die Förderung eines Zusammengehörigkeitsgefühls unter den beteiligten Hochschul Lehrern und vor allem auch den LIFE-Doktoranden. Es wird deshalb auch Zeit für gemeinsame Aktivitäten zum gegenseitigen Kennenlernen der noch wachsenden Gruppe eingeplant (die erste größere Gruppe von Berliner Doktoranden reicht im Jahr 2005 ihre Dissertationen ein, sodass sich die Anzahl der Fellows ab 2006 stabilisieren sollte). Dabei soll auch ein Erfahrungsaustausch unter den Jahrgängen erfolgen. Von Academy zu Academy werden jeweils die von den gewählten Doktorandensprechern zusammengestellten Rückmeldungen genutzt, um das Format zu optimieren.

2.6 Workshops und Kolloquien

Im Rahmen des Programms werden auch einige Methodenworkshops angeboten. Der intensivste Workshop „Structural Equation Modeling in Longitudinal Research“ wurde von J. J. McArdle und Kollegen (University of Virginia) speziell für LIFE-Fellows veranstaltet und im Anschluss an die Spring Academy 2004 in Ann Arbor angeboten. Bei dieser Academy gab es ohnehin einen methodologischen Fokus, sodass der Workshop das Themenangebot abrundete. Es wurde hierbei auch dafür gesorgt, dass die erlernten Methoden in mehrstündigen Sitzungen unter Anleitung selbst erprobt werden konnten. Teilnahme an anderen Workshops am MPI wurde auch den LIFE-Fellows ermöglicht. Weitere sind in Planung, wobei als Themen neben wissenschaftlichen Methoden auch an die Vermittlung von *Soft skills* gedacht wird. Diese kommen häufig in der Ausbildung zu kurz. In der Vergangenheit wurde oft erwartet, dass solche Fähigkeiten (wie wissenschaftliches Publizieren) im Rahmen der Betreuung informell vermittelt und erworben werden. Bei der Ausbildung einer größeren Gruppe von Doktoranden bietet es sich jedoch daneben an, gezielt von Professionellen strukturierte Workshops und Trainings zu organisieren.

Am MPI und den beteiligten Universitätsinstituten gibt es auch ein intensives und international ausgerichtetes Kolloquienprogramm. Berliner LIFE-Fellows werden darüber informiert, sodass sie bei Interesse an diesen Veranstaltungen teilnehmen können. In Einzelfällen werden auch besondere LIFE-Kolloquien durchgeführt.

2.7 Austausch zu Forschungszwecken

Für interessierte LIFE-Fellows besteht die Möglichkeit, bis zu drei Monate an einer Partnerinstitution im Ausland zu verbringen. Bisher haben sechs Berliner Fellows diese Chance genutzt und waren in Ann Arbor und Charlottesville. Zwei Fellows aus Ann Arbor sind wiederum an das MPI für Bildungsforschung gekommen. Während ihres jeweiligen Besuches nehmen die Fellows am LIFE-Programm teil und arbeiten mit LIFE-Faculty und Fellows an relevanten Projekten. Die Zusammenarbeit und der Austausch werden auch nach ihrer Heimreise fortgesetzt. Es ist zu hoffen, dass gemeinsame Publikationen entstehen werden. In allen Fällen hielten die Beteiligten den Austausch für sehr erfolgreich und lohnend. Weitere Fellows planen solche Aufenthalte, wobei das Spektrum der Möglichkeiten mit dem Hinzukommen der University of Virginia weiter zugenommen hat.

3. Bewertung

3.1 Erfahrungen in der IMPRS LIFE

Schon vom ersten Jahr dieser Research School an hat sich herausgestellt, dass es gut gelingt, eine heterogene Gruppe von Doktoranden zu motivieren, in einen regen interdisziplinären und internationalen Austausch einzutreten. Offensichtlich ist zunächst vor allem das Format der LIFE Academies für die Erfüllung dieses Zweckes besonders geeignet. Bewährt hat sich in diesem Zusammenhang auch, dass für neue Fellows eine Fall Academy gleich am Anfang ihrer LIFE-Erfahrung steht und sie so von Beginn an in die Gruppe der LIFE-Doktoranden aus den drei Standorten integriert werden. Dabei können sie auch von den Erfahrungen der vorangehenden Jahrgänge profitieren. Eine Stärkung des letzteren Aspekts wäre jedoch denkbar, indem man jedem neuen Fellow einen erfahreneren Doktoranden als Mentor oder Tutor zur Seite stellt.

Wie sich in den Rückmeldungen der LIFE-Doktoranden zu Academies und Seminaren widerspiegelt, lernen sie im Laufe ihrer LIFE-Ausbildung aber auch sehr viel über die Schwierigkeiten des interdisziplinären Austausches, der letzten Endes selten so gelingt, dass alle Beteiligten davon überzeugt sind, dass ihre eigenen Disziplin genügend repräsentiert ist. Gleichzeitig wachsen aber auch ihr Interesse und das Verständnis für fachfremde Perspektiven und die Erkenntnis, dass diese auch ihre eigene Arbeit auf vielfältige Weise befruchten können.

Trotz des Arbeitsaufwandes empfinden die Doktoranden es als hilfreich, dass sie regelmäßig aufgefordert werden, Nachweise ihres Arbeitsfortschrittes zu erbringen (vgl. Briede u.a. 2004). Dies strukturiert den Ablauf ihrer individuellen Projekte, erlaubt den Vergleich mit anderen und trägt auch dazu bei, dass sie ihre Arbeit innerhalb des abgesteckten zeitlichen Rahmens abschließen können. Die ersten Berliner LIFE-Fellows des ersten Jahrgangs haben bereits ihre Dissertationen eingereicht und weitere werden bald termingerecht folgen.

Besonders schätzen die LIFE-Fellows die Möglichkeit des Austausches mit einem internationalen Netzwerk von hochrangigen Wissenschaftlern und Doktoranden bei den Academies. Sie lernen zum einen durch die Vorträge von Faculty-Mitgliedern und eingeladenen Gästen vieles über neue Forschungsgebiete und gewinnen neue Perspektiven, zum anderen aber auch durch informelle Gespräche mit Faculty und Fellows. Ebenso werden die Diskussionen und Rückmeldungen bei ihren eigenen Präsentationen als sehr hilfreich und stimulierend erlebt. Häufig setzt sich der Kontakt mit ihren Beratern auch nach den Academies fort.

Wie erwähnt, nutzen einige auch die Möglichkeit eines längeren Forschungsaufenthaltes an einer der Partnerinstitutionen. Es ist sicher wünschenswert, diesen Austausch in den nächsten Jahren weiter auszubauen und vor allem auch mehr Fellows aus den USA für längere Zeit nach Berlin zu holen.

Vorauszusehen ist, dass die frühe Integration in ein internationales Netzwerk positive Auswirkungen auf die zukünftigen Karriereschritte der Fellows haben wird.

3.2 Einschätzung des IMPRS-Konzeptes

In den letzten Jahren haben sich die Doktorandenprogramme der deutschen Forschungseinrichtungen (z.B. DFG und DAAD), aber auch auf EU-Ebene, z.B. was die Internationalisierung angeht, angeglichen. Was die Research Schools aber doch im Vergleich heraushebt, sind folgende Kennzeichen:

- Eine hohe organisatorische und strukturelle Flexibilität je nach Bedarf, Fach etc. So können wie in LIFE ausländische Hochschulen fest als Partner eingebunden werden. Es ist aber auch – anders als bei den internationalen Graduiertenkollegs der DFG – eine lose informelle Kooperation möglich. Es ist auch je nach den fachlichen Voraussetzungen als Gegensatz zu einer herkömmlichen „bodenständigen Ausbildung vor Ort“ eine „modulare Sandwichstruktur“ möglich (z.B. IMPRS for Demography, Rostock oder IMPRS for Polymer Materials, Mainz).
- Die Doktorandenausbildung und Betreuung kann durch Kooperation von Max-Planck-Instituten mit hervorragender Forschungsausstattung und Universitäten mit ihrem Know-how optimiert werden.
- Research Schools sind sehr oft nicht nur besonders innovativ, sondern auch hochgradig interdisziplinär angelegt (s. LIFE).
- Es ist möglich, exzellente ausländische Doktoranden zu gewinnen, weil die Max-Planck-Gesellschaft als Initiatorin und Partnerin der Research Schools als deutsche Forschungsorganisation im Ausland in einem sehr hohen Maße bekannt und ausgewiesen ist. Dieses hat auch vielfältige positive Auswirkungen auf die internationale Sichtbarkeit der beteiligten Universitäten und kommt somit dem gesamten Wissenschaftsstandort zu Gute.

Bei den bisherigen IMPRS-Evaluationen waren die Gutachter von der Qualität der Doktoranden und ihrem Wissens- und Ausbildungsstand sowie von ihrem Engagement sehr

beeindruckt. Nach erster Einschätzung scheint es aufgrund der organisatorischen und strukturellen Flexibilität des Konzeptes über das breite Spektrum der IMPRS-Themen gelungen zu sein, angemessene Ausbildungsprogramme zu entwickeln. Gleichzeitig ermöglicht die Rückmeldung der Gutachter eine weitere Verbesserung der einzelnen Curricula und Betreuungskonzepte. Nur auf lange Sicht wird sich der bleibende Erfolg der IMPRS überprüfen lassen, die ersten Evaluationsergebnisse geben aber Anlass zur Hoffnung, dass das Konzept aufgeht.

4. Schlussbemerkung

Wie erwähnt erlaubt das flexible Konzept der IMPRS den initiierten Institutionen eine große Freiheit bei der Anpassung an die speziellen Gegebenheiten der beteiligten Disziplinen und Kooperationspartner. Nach bisheriger Erfahrung scheint sich dieses Konzept zu bewähren und ermöglicht deutschen und ausländischen Doktoranden ein reichhaltiges und stimulierendes Promotionsstudium. Wegen des relativ großen Aufwands, der in den IMPRS zur Optimierung der Doktorandenausbildung betrieben wird, ist es wichtig, dass die richtige Zielgruppe erreicht wird, nämlich diejenige der hoch begabten Studierenden, die eine Karriere in der Wissenschaft anstreben und international aktiv sein wollen. Gleichzeitig wird damit eine Stärkung des Lehr- und Forschungsstandortes Deutschland erreicht.

Durch die gemeinsame Erfahrung in einer IMPRS werden auch Grundzüge einer Netzwerkbildung unter etwa gleichaltrigen, voraussichtlich international tätigen Wissenschaftlern gelegt. Es ist damit zu rechnen, dass dies später zu Austausch und möglicherweise gemeinsamer Projektgestaltung führen wird und dass Mitglieder dieser Netzwerke positive Erfahrungen während der eigenen Promotionszeit an nachwachsende Studentengenerationen weitergeben. Insofern ist langfristig zu hoffen, dass die IMPRS nachhaltige Auswirkungen auf die Wissenschaft in Deutschland, aber auch in den Herkunftsländern der Doktoranden haben – über die Grenzen der beteiligten Institutionen, Universitäten und Max-Planck-Institute, hinweg.

Literatur

- Baumann, U./Bromme, R./Fiedler, K./Guttmann, G./Königs, R.P./Mummendey, A./Perrez, M./Schulz-Hardt, S./Semin, G.R./Spada, H. (2003): Doktorandinnen- und Doktorandenausbildung in der Psychologie: Bilanz und Ausblick. Triesen: Universitätsverlag im Fürstentum Liechtenstein.
- Beschluss des Senats der Max-Planck-Gesellschaft (März 1999): München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Briede, U./Gerhardt, A./Mues, C. (2004): Die Situation der Doktoranden in Deutschland. In: *duz SPECIAL, Zur Situation Promovierender in Deutschland: Ergebnisse der bundesweiten THE-SIS-Doktorandenbefragung 2004*. Berlin: Raabe, S. 13-22.
- Lindenberger, U./Baltes, P.B. (1999): Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (Lifespan-Psychologie): Johann Nicolaus Tetens (1736-1807) zu Ehren. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Bd. 207, S. 299-323.

- Moes, J. (2003): USA: Das Maß der PhDinge? In: Kupfer A./Moes, J. (Hrsg.): Promovieren in Europa: Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 21-24.
- Tetens, J.N. (1777): Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung. Leipzig, Germany: Weidmanns Erben und Reich.

Websites

Max-Planck-Gesellschaft: <http://www.mpg.de>

LIFE-Website: <http://www.imprs-life.mpg.de>

LIFE-Website an der University of Michigan: <http://rcgd.isr.umich.edu/life/lifehome.htm>

Anschrift der Autorinnen:

Julia A.M. Delius, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin.

Nicola von Hammerstein, Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft, Hofgartenstraße 8, 80539 München.

V. Evaluation und Ranking

Carmen Leberherz/Cordula Mohr/Matthias Henning/Peter Sedlmeier

Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse

1. Einleitung

Bis ins Jahr 1999 ergaben Untersuchungen an Studienanfängern, dass sich diese bei der Wahl ihrer Hochschule weniger an Tradition und Reputation der Universität für das eigene Studienfach, als vielmehr an der Nähe zum Heimatort orientieren (Bayer 1999, S. 2; Fürstenberg 2000, S. 104; Lewin u.a. 1999, S. 74f.). In der Öffentlichkeit wurde zudem die Annahme vertreten, dass die deutschen Hochschulen qualitativ vergleichbar sind. Spezialisierung und Profilbildung waren wenig fortgeschritten und wurden kaum thematisiert. Diese Haltung und der damit einhergehende fehlende Wettbewerb zwischen den Hochschulen machten einen Leistungsvergleich im Sinne von Evaluation und vergleichenden Rankings nicht erforderlich.

Heute ist die unterschiedliche Qualität der Universitäten in Lehre und Forschung Gegenstand kontroverser Diskussionen. In aktuellen Ausgaben der Wochenzeitung DIE ZEIT wird z.B. ein Forschungsranking anhand der DFG-Drittmittel publiziert, Alfred Kieser, Professor der Betriebswirtschaftslehre, diskutiert Evaluationskriterien für Hochschulen, und die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, spricht sich für ein nationales Ranking der Hochschulen aus (DIE ZEIT, 28/2003 und 30/2003). Statt der ehemals postulierten Gleichheit wird die Notwendigkeit der Differenzierung diskutiert, womit das Interesse am systematischen, wissenschaftlichen Vergleich von Hochschulen in Form von Rankings steigt.

Ein Hochschul-Ranking hat zwei Ziele: zum einen entfaltet sich der erwünschte leistungsförderliche Effekt durch Wettbewerb zwischen Hochschulen nur dann, wenn Wettbewerber und Kunden über Informationen verfügen, die Vergleiche ermöglichen. Laut Kreuzmann (2001, S. 1f.) ist es eine wesentliche Aufgabe von Rankings, die Lehr- und Forschungsprozesse sowie die Ergebnisse zutreffend zu beschreiben und damit „Markttransparenz“ zu ermöglichen. Zum anderen muss es Ziel eines Rankings sein, vielfältige Informationen so zu verdichten und zu präsentieren, dass einer definierten Zielgruppe eine Entscheidung erleichtert wird. Mögliche Zielgruppen von Hochschul-Rankings sind Abiturienten mit Studienwunsch, die sich für eine Hochschule entscheiden müssen, Studierende, die einen Hochschulwechsel planen, Professoren und Dozenten, aktuelle und potenzielle Geldgeber sowie Arbeitgeber. Daraus schließen Bayer (2001, S. 4) und Fürstenberg (2000, S. 104f.), dass Wahl und Offenlegung einer bestimmten Zielgruppe notwendige Bedingung für ein gutes Ranking sind. Aus der Zielgruppe und deren Ansprüchen an Informationen ergeben sich die geeigneten Indikatoren sowie das mathematische Modell zur Erstellung einer Rangreihe. Unterschiedliche

Zielgruppen haben unterschiedliche Ansprüche an die Art der Information; ein Ranking, das seine Zielgruppe zu heterogen fasst, verliert an Wert und kann im schlimmsten Fall keiner Gruppe als Entscheidungshilfe dienen.

Die von uns verglichenen Hochschul-Rankings von STERN (2001), STERN (2002), DER SPIEGEL (1999) und FOCUS (2002) identifizieren als Zielgruppe sowohl Studierende als auch aktuelle Abiturientenjahrgänge, die sich für ein Studium interessieren und denen mittels Ranking die Wahl einer Hochschule erleichtert werden soll. Uns ist nicht bekannt, dass die entscheidungsbildenden Kriterien zur Hochschulwahl schon einmal Thema einer publizierten Untersuchung waren. Daher lautet unsere erste Fragestellung: Welche Kriterien legen Abiturienten an die Wahl ihrer Hochschule, und inwieweit werden die Rankings diesen Ansprüchen gerecht?

Die zweite Fragestellung betrifft den Vergleich der Rankings und den Grad der Übereinstimmung ihrer Urteile. Die dritte und die vierte Fragestellung sind spezieller Natur. Sie befassen sich mit möglichen Unterschieden zwischen Universitäten der neuen und alten Bundesländer sowie mit Unterschieden hinsichtlich der Reputation zwischen Studierenden- und Professorenurteil. Diese beiden Fragen werden unabhängig von einzelnen Ranking-Ergebnissen beantwortet.

Im Folgenden werden zunächst die Daten erläutert, die wir in den vier Publikationen vorfanden, sowie unser Vorgehen bei der Datenaufbereitung. Wir gehen dann im Detail auf jede der vier Fragestellungen ein. Der Artikel schließt mit einer Gesamtdiskussion der Ergebnisse.

2. Datengrundlage

Aus den publizierten Hochschul-Rankings von DER SPIEGEL (1999), STERN (2001), STERN (2002) und FOCUS (2002) ergibt sich folgende Datengrundlage:

2.1 DER SPIEGEL (1999)

An 81 Hochschulen und 12 Fachrichtungen erfragte die Zeitschrift Urteile (Umfragen) und Fakten (statistische Daten) von 12.000 Studierenden und 1.600 Professoren. Die Durchführung oblag dem Meinungsforschungsinstitut EMNID.

Neben den Fakten *Studiendauer in Semester*, *Studierende pro Professor* und *Ab- und Zuwanderung in Prozent* wurden mittels Studierenden-Umfrage die Urteile zu *Dozentenverhalten*, *Überfüllung von Lehrveranstaltungen*, *Inhalte des Studiums* und *Ausstattung* erfasst. Die Professoren wurden außerdem nach ihren Empfehlungen von Hochschulen für ihr eigenes Fachgebiet befragt. Für jedes Fachgebiet ergab sich eine Gesamtnote sowie eine Gesamtzuordnung zu einer der Kategorien „Spitzengruppe“, „Mittelfeld“ oder „Schlusslichter“. Außerdem wurden für die Kriterien aus der Studierenden-Umfrage Mittelwerte gebildet, während die Fakten zusätzlich den Kategorien „gut“, „mittelmäßig“ oder „schlecht“ zugeordnet wurden. Beispielhaft ergab sich für das Fach Wirt-

schaftswissenschaften an der Universität Potsdam die Gesamtnote 2,73 („gut“) aus folgenden Einzelkriterien:

Fakten (in absoluten Zahlen): *Studiendauer in Semester*: 10,6 („mittelmäßig“); *Studierende pro Professor*: 38 („gut“); *Ab- und Zuwanderung in Prozent*: -56 („schlecht“).

Urteile (Bewertungen im Range von 1 [„sehr gut“] bis 4 [„schlecht“]): *Dozentenverhalten*: 2,5; *Überfüllung von Lehrveranstaltungen*: 2,4; *Inhalte des Studiums*: 2,9; *Ausstattung*: 3,0. Es wird nicht erklärt, wie sich die Gesamtnote aus den Einzelkriterien berechnet.

2.2 FOCUS (2002)

Das Ranking umfasste 110 Fachhochschulen und 85 Universitäten. Die Urteile von 1.000 Dekanen und Fachbereichsleitern und etwa 3.000 Hochschullehrern flossen in das Ranking ein. Der FOCUS beauftragte die GfK Marktforschung Nürnberg zur Datenerfassung bezüglich der *Reputation* der Fachbereiche und übernahm außerdem Fakten aus Erhebungen des Statistischen Bundesamtes.

Vom Statistischen Bundesamt gingen Fakten zu den Kriterien *Wissenschaftliches Personal* (hauptberufliches Personal ohne Lehrbeauftragte), *Betreuungsrelation* (Wissenschaftler pro hundert Studierende), *Studierendenanzahl*, *Frauenanteil*, *Anteil ausländischer Studierender*, *Fachstudiedauer*, *Absolventen gesamt* und *Drittmittelquote* (Verhältnis der eingeworbenen Drittmittel eines Lehr- und Forschungsbereiches zur jeweiligen Zahl der Professoren) ein. Anhand einer Professorenbefragung durch die GfK Marktforschung wurde das Kriterium *Reputation* erhoben. Eine Auswahl aus den Angaben der Hochschulen im FOCUS-Fragebogen ging als weitere Information in das Ranking ein. Details zu Aufbau, Inhalt und Auswertung des Fragebogens wurden nicht publiziert. Die Visualisierung der Ergebnisse im FOCUS variierte stark zwischen den Kriterien. So wurden Daten des Statistischen Bundesamtes als ganze Zahlen und Prozentangaben abgedruckt, *Betreuungsrelation* und *Drittmittelquote* mit „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ oder „überdurchschnittlich“ kategorisiert, während die *Reputation* ebenfalls dreistufig, aber als Kuchendiagramm („hoch“, „mittel“, „niedrig“) dargestellt wurde. Für die Universität Potsdam ergibt sich für das Fach Wirtschaftswissenschaft folgende Information:

Fakten: *Wissenschaftliches Personal*: 40; *Betreuungsrelation*: ++; *Studierende gesamt*: 1110; *Frauenanteil in Prozent*: 43,4; *Anteil ausländischer Studierender*: +++; *Fachstudiedauer in Semester*: 11,7; *Absolventen gesamt*: 33; *Drittmittelquote*: +.

Urteile: *Reputation*: niedrig.

2.3 STERN (2001)

Seit 1998 wurden 9.600 Professoren und über 70.000 Studierende zu unterschiedlichen Kriterien der universitären Ausbildung befragt. Die Stichprobe umfasste 100 Hochschu-

len und 13 Fachgebiete. Durchführendes Institut für das Hochschul-Ranking des STERN war das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Darüber hinaus lieferten mehr als 200 Hochschulen statistische Daten an das CHE.

Die Variable *Forschung* wurde auf unterschiedliche Weise erhoben: je nach Fachgebiet gingen die *Promotionen pro Fach*, die *Publikationen pro Professor* oder die *jährlich durchschnittlich verausgabten Drittmittel pro Lehr- und Forschungsbereich* ein. Die Variablen *Studiendauer*, *Betreuung im Praxissemester*, *Frauenanteil*, *Kontakt zu Lehrenden* und *Studienorganisation* wurden durch Befragungen von Studierenden und Professoren sowie durch statistische Daten ermittelt. Die *Ausstattung* wurde als Index aus den Fakten Arbeitsplätze, PC-Arbeitsplätze, Therapie- und Experimentalräume, Labormitarbeiter und Laborplätze sowie den Urteilen zu Audiovisuelle Medien, Bibliothek, PC-Arbeitsplätze, Räume und Labore angegeben. In welcher Aggregation diese Indikatoren in den Gesamtindex verrechnet werden, bleibt unklar, weil die Indikatoren fachspezifisch kombiniert wurden (z.B. wurden Therapie- und Experimentalräume nur für die Psychologie erhoben). Die *Ausstattung* wurde darüber hinaus nicht bei allen Fächern erhoben, sondern nur bei neun der 13 Fachrichtungen. Die Variable *Professorentipp* wurde anhand zweier Fragen erhoben: „Gesetzt den Fall, Sie haben eine Tochter oder einen Sohn, die/der Ihr Fach studieren möchte, welche drei Hochschulen in Deutschland würden Sie ihr/ihm empfehlen, wenn allein die Qualität der Ausbildung ausschlaggebend wäre?“ sowie „Welche drei Hochschulen sind nach Ihrer Einschätzung in Ihrem Fach insgesamt gesehen führend in der Forschung?“. Dabei bleibt die Verrechnung der Ergebnisse dieser Fragen zum Index *Professorentipp* ebenfalls unklar. *Betreuung* wurde sowohl als Studierenden- und Professorenurteil als auch mittels Betreuungsrelation erhoben. Der Algorithmus für den Index *Betreuung* wird nicht genannt. Die Information liegt dem Leser des Printmediums in folgender Form vor, auch hier dargestellt am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Potsdam. Fakten und Urteile lassen sich hier nicht eindeutig trennen, da meist beides in den Kriterien verrechnet wurde.

Studiendauer: „Mittelgruppe“; *Betreuung*: „Mittelgruppe“; *Wissenschaftliche Veröffentlichungen*: „Spitzengruppe“; *Professorentipp*: „Schlussgruppe“; *Gesamturteil Studierende*: „Schlussgruppe“.

2.4 STERN (2002)

Auch 2002 wurde die Befragung von 10.800 Professoren und über 100.000 Studierende durch das CHE im Auftrag von STERN durchgeführt. In das Ranking aufgenommen wurden 100 Hochschulen und 22 Fachgebiete.

Für unsere Auswertungen benutzen wir ausschließlich die Print-Version. Im Vergleich zur Online-Version des Rankings bot sich eine bessere Übersichtlichkeit und einfachere Handhabung der Daten. Das Datenmaterial beider Versionen war im Hinblick auf die uns interessierenden Variablen identisch. Auf der Website des CHE (www.che.de) können zusätzliche Informationen abgerufen werden, die nicht in unserem Vergleich einfließen.

Für das STERN-Ranking 2002 wurden die Daten einiger Fachgebiete von Vorjahren übernommen, während andere neu erhoben wurden. Die Struktur der beiden Rankings ist identisch. Im Jahr 2002 wurde vom STERN zusätzlich eine Online-Befragung durchgeführt, in der Studierende und Professoren erneut zur Beurteilung einzelner Fächer nach vorgegebenen Kriterien aufgefordert wurden. Aus dieser Information schlossen wir, dass die Kriterien, die durch Professuren- und Studierendenurteile zustande kamen, für die Version 2002 neu erhoben wurden. Ein expliziter Hinweis dazu fand sich allerdings nicht.

3. Fragestellung 1: Abiturientenbefragung

Uns interessierte, welche Kriterien Abiturienten an die Auswahl einer Hochschule legen, und ob diese Kriterien durch die vier Rankings von STERN, DER SPIEGEL und FOCUS erfasst werden. Dazu führten wir eine regionale Abiturientenumfrage durch und verglichen die Ergebnisse mit den Kriterien, die die Zeitschriften zur Erstellung ihrer Rankings benutzen. Wir erhofften uns einen ersten Hinweis darauf, wie angemessen aktuelle Rankings für die Zielgruppe der Abiturienten gestaltet sind.

3.1 Methode

Wir befragten 87 Abiturienten ($w=45$, $m=42$) mit Studienwunsch an einem sächsischen Gymnasium. Der von uns erstellte Fragebogen bot die Möglichkeit, einzelne Kriterien anhand einer vierstufigen Likert-Skala (1=„völlig unwichtig“, 4=„sehr wichtig“) in ihrer Wichtigkeit zu bewerten sowie weitere Kriterien zu nennen und zu bewerten. Die von uns vorgegebenen Kriterien stimmen inhaltlich mit den hierbei üblichen Kennwerten überein (Lewin u.a. 1999, S. 76f.). Wir prüften, welche der von den Abiturienten als wichtig empfundenen Kriterien (Mittelwert > 3.00 , d.h. „wichtig“ oder „sehr wichtig“) auch in den Rankings thematisiert wurden.

3.2 Ergebnisse

Der Vergleich der Kriterien, die von Abiturienten an die Hochschulwahl gelegt werden und den verwendeten Kriterien in den Rankings ist in Tabelle 1 wiedergegeben.

Insgesamt sieben Kriterien erhielten eine durchschnittliche Einschätzung von mindestens 3.0. Von diesen erfasst FOCUS zwei (*Reputation*, *Betreuung*), DER SPIEGEL ebenfalls zwei (*Qualität der Lehre*, *Ausstattung*), STERN (2001) und STERN (2002) jeweils drei Kriterien (*Reputation*, *Qualität der Lehre*, *Ausstattung*). *Studentenjobs*, *Lebenshaltungskosten* und *Atmosphäre der Stadt* sind Kriterien, die ein Hochschul-Ranking schwer greifen kann. Der STERN bietet dazu in seinem Magazin „Campus&Karriere“ statistische Hintergrundinformationen zu den Universitätsstädten, die für Abiturienten

diesbezüglich aufschlussreich sein können. Als Teil eines Rankings können solche Informationen allerdings nicht unbedingt erwartet werden. Anders steht es um die *Praxisorientierung*. Diese wird von STERN lediglich für Fachhochschulen erhoben. Unsere Umfrage unter Abiturienten zeigt jedoch, dass das Interesse unabhängig davon, ob sie an Universitäten oder Fachhochschulen studieren wollen, gegeben ist (Tabelle 2).

TABELLE 1
Abgleich der Kriterien von Abiturienten und den Rankings

Kriterium (von den Abiturienten als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ eingeschätzt)	M	Rankings, die das Kriterium erhoben		
		DER SPIEGEL	STERN (2001) und STERN (2002)	FOCUS
Ausstattung	3.48	„Ausstattung“	„Ausstattung“	
Praxisorientierung	3.44			
Qualität der Lehre	3.38	„Überfüllung von Lehrveranstaltungen“, „Studierende pro Professor“	„Kontakt zu Lehrenden“, „Studienorganisation“, „Betreuung“	„Betreuungsrelation“, Studierende-Professoren“
Studentenjobs	3.32			
Lebenshaltungskosten in der Stadt	3.10			
Atmosphäre der Stadt	3.06			
Ruf der Hochschule für das eigene Studienfach	3.03		„Professorentipp“	„Reputation“

Anmerkungen. M = Mittelwert

TABELLE 2
Bedeutung der Praxisorientierung für zukünftige Studierende an Universitäten und Fachhochschulen

	unwichtig	wichtig	sehr wichtig	gesamt
Universität	1	29	15	45
Fachhochschule		4	7	11

3.3 Diskussion

Uns ist keine Studie bekannt, die in Rankings erhobene Kriterien mit den Interessen von Abiturienten abgleicht. Unsere regionale Umfrage an einem sächsischen Abiturientenjahrgang zeigt, dass insbesondere die *Praxisorientierung* in den vorliegenden Rankings vernachlässigt wird. Der STERN legt dieses Kriterium lediglich an die Fachhochschulen an; unsere Untersuchung ergab jedoch, dass auch zukünftige Studierende an Universitäten diese Information für entscheidungsrelevant halten und ihr hohe Priorität einräumen. Die Operationalisierung von Praxisorientierung ist sicherlich schwierig. Denkbar wäre zum Beispiel, Informationen zu *Studiendauer*, *Studienorganisation* und *Qualität der Betreuung im Praxissemester* der gesamten Zielgruppe aller Studierenden zugänglich zu machen. Bislang gibt es diese Informationen nur für die Fachhochschulen und ausschließlich im STERN.

Das Kriterium *Ausstattung* wird differenziert erhoben durch DER SPIEGEL und STERN, wobei der STERN zusätzlich zur Studierendenmeinung quantitative Fakten sowie die Meinung der Professoren heranzieht. Dieser multidimensionale Ansatz ist begrüßenswert, da diese Variable mehrere Aspekte umfasst und vielen Vorstellungen der Zielgruppe gerecht werden muss, z.B. zu Hardware, Räumlichkeiten, Bibliotheken oder technischen Hilfsmitteln.

Die *Betreuung* wird sehr unterschiedlich operationalisiert, jedoch durch alle Zeitschriften erhoben.

Für die *Reputation* ergab sich in unserer Umfrage, dass potenzielle Studierende differenziert nach dem Ruf ihres Studienfaches fragen, und weniger nach dem globalen Renommée der Hochschule. Diese Befunde stimmen mit den gefundenen Unterschieden zwischen Professoren- und Studierendenurteil überein, die noch dargestellt werden. Der STERN berücksichtigt dies, indem er die Meinungen zum jeweiligen Fachbereich erhebt. Der FOCUS bleibt jegliche Information schuldig, auf welcher Ebene und in welcher Form die *Reputation* erhoben wird. Da DER SPIEGEL nur Extremgruppen erhebt (besonders gute vs. besonders schlechte Universitäten), berücksichtigten wir diese Daten nicht bei unserer Analyse.

Ein Problem in Bezug auf das Kriterium *Reputation* ist, dass nicht jedes Ranking beide Gruppen, Professoren und Studierende, berücksichtigt, und dass die Ergebnisse teilweise nicht nach Fachbereichen differenziert werden.

4. Fragestellung 2: Übereinstimmung der Ergebnisse der Hochschul-Rankings

In unseren Vergleich gingen alle Universitäten, Musikhochschulen, Kunstakademien und privaten Hochschulen ein, die von den Zeitschriften genannt werden. Lediglich Fachhochschulen schlossen wir aus, da die Rankings an deren Bewertung teilweise andere Kriterien anlegen. Darüber hinaus war die Überlappung der befragten Fachhochschulen zwischen den Rankings gering. Die Begriffe „Hochschule“ und „Universität“ gebrauchen wir austauschbar.

Uns interessierte, inwieweit die vier Hochschul-Rankings zu gleichen Ergebnissen kommen. Dazu verglichen wir diejenigen Hochschulen, die in den Rankings jeweils die ersten zehn Plätze einnahmen, sowie beispielhaft die Ergebnisse für das Fach Betriebswirtschaftslehre (BWL). Wir haben für unsere Beispiele grundsätzlich BWL gewählt, da dieses Fach an den meisten Universitäten angeboten wird und im Vergleich zu anderen Fächern daher eine maximale Zahl von Hochschulen untersucht werden konnte. Je nach Ranking und Universität wurde BWL auch Wirtschaftswissenschaften genannt bzw. BWL und Volkswirtschaftslehre (VWL) wurden zu einem Fach BWL/VWL zusammengefasst.

4.1 Gesamtvergleich der Rankings

Um die Ergebnisse der Rankings vergleichen zu können, bildeten wir für jede Universität und Zeitschrift die Mittelwerte aus allen Fächern und für alle Kriterien, die in dreistufiger Beurteilung vorlagen (z.B. „Spitzengruppe“, „Mittelgruppe“, „Schlussgruppe“).

TABELLE 3

Übereinstimmungen der Top 10 zwischen den Universitäten

Übereinstimmung	ja	nein
STERN 01 im Vergleich mit allen anderen Zeitschriften	11	19
STERN 02 im Vergleich mit allen anderen Zeitschriften	13	17
FOCUS im Vergleich mit allen anderen Zeitschriften	8	22
SPIEGEL im Vergleich mit allen anderen Zeitschriften	4	26

Der gebildeten Rangfolge entnahmen wir die Top 10 der Universitäten für das jeweilige Ranking. Wir gingen von einer Zeitschrift aus und untersuchten, ob die Universitäten aus der Top 10 dieser Zeitschrift auch unter den Top 10 der anderen Zeitschriften vertreten waren.

Es gibt keine Universität, die in allen vier Zeitschriften unter den ersten zehn Plätzen vertreten ist. Wenn man beispielsweise die Top 10 aus dem SPIEGEL mit den Top 10 aus den anderen drei Zeitschriften vergleicht, dann gibt es maximal 30 Übereinstimmungen. Tatsächlich

betrug die Zahl der Übereinstimmungen zwischen SPIEGEL und den anderen drei Zeitschriften nur vier von 30. Für die Top 10 von FOCUS fanden sich acht, für die von STERN (2001) elf und für die von STERN (2002) 13 Übereinstimmungen (Tabelle 3).

4.2 *Fachspezifischer Vergleich am Beispiel BWL*

Für den fachspezifischen Vergleich über alle Kriterien hinweg, hier am Beispiel des Faches Betriebswirtschaftslehre (BWL) dargestellt, gingen wir gleichermaßen vor: Wir bildeten die Mittelwerte aus allen Variablen, die in dreistufiger Beurteilung vorlagen, für jede Universität und Zeitschrift, nutzten aber nur Bewertungen des Faches BWL. Auch hier bildeten wir Rangreihen aus den Mittelwerten. Der Versuch, eine Top 10 zu bilden, scheiterte daran, dass Rang 10 mehrfach durch identische Mittelwerte besetzt ist. Deshalb bildeten wir je nach Zeitschrift Rangreihen, die mehr als 10 Plätze umfassen, dabei aber als Grenzwert den Mittelwert von Rang 10 haben (Tabelle 4).

TABELLE 4
Übereinstimmungen der vorderen Plätze zwischen den Universitäten im Fach BWL

	nicht erhoben	ja	nein	gesamt
STERN (2001)				
BWL	5	12	22	39 (13 Ränge)
STERN (2002)				
BWL	3	13	25	41 (11 Ränge)
FOCUS				
BWL	10	5	20	35 (17 Ränge)
SPIEGEL				
BWL	12	13	16	41 (11 Ränge)

Im Beispielfach BWL hat DER SPIEGEL 13 von 41 möglichen Übereinstimmungen, der FOCUS fünf von 35, STERN (2001) 12 von 39 und STERN (2002) 13 von 41 Übereinstimmungen. Somit haben die Zeitschriften STERN (2001), STERN (2002) und DER SPIEGEL ungefähr ein Drittel Übereinstimmungen unter den evaluierten Rangplätzen, wohingegen der FOCUS nur für 14% seiner Hochschulen zu gleichen Ergebnissen kommt.

Da für das Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaften die Daten aus dem Jahr 2004 im STERN vorliegen, haben wir auch dieses Fach beispielhaft dargestellt (Tabelle 5).

Es ergeben sich für die Zeitschriften STERN (2001) und STERN (2004) knappe 50% Übereinstimmungen, für den FOCUS 40% und für DER SPIEGEL 10%. Demnach kommen die verschiedenen Rankings im Fach Pädagogik zu ähnlicheren Urteilen als im Fach BWL.

TABELLE 5
Übereinstimmungen der vorderen Plätze zwischen den Universitäten im Fach Pädagogik

	nicht erhoben	ja	nein	gesamt
STERN (2001)				
Pädagogik	4	25	24	53 (13 Ränge)
STERN (2002)				
Pädagogik	3	17	32	52 (11 Ränge)
STERN (2004)				
Pädagogik	3	24	26	53 (11 Ränge)
FOCUS				
Pädagogik	7	19	21	47 (17 Ränge)
SPIEGEL				
Pädagogik	2	5	48	55 (11 Ränge)

4.3 Vergleich einzelner Kriterien

Wir prüften, ob die Bewertung bestimmter Kriterien in den einzelnen Studienfächern übereinstimmt. Aus den Kriterien, die von den Zeitschriften zur Evaluation herangezogen wurden, wählten wir vier für unseren Vergleich: *Ausstattung*, *Betreuung*, *Reputation* (Ruf der Hochschule für das eigene Studienfach) und *Forschung*. Von diesen waren *Ausstattung*, *Betreuung* und *Reputation* von den befragten Abiturienten als wichtige Entscheidungsgrundlage für die Hochschulwahl bewertet und von jeweils mindestens drei Zeitschriften erhoben worden. Zusätzlich untersuchten wir das Kriterium *Forschung*, sofern dieses im Sinne von Drittmitteln erhoben worden war. Da es sich bei Drittmitteln um ein Faktum handelt, das als absoluter Zahlenwert erhoben werden kann, erwarteten wir für dieses Kriterium sehr hohe Übereinstimmungen zwischen den Rankings.

Die *Ausstattung* wurde von STERN (2001), STERN (2002) und DER SPIEGEL erhoben.¹ Die Variable *Betreuung* fand sich in allen Zeitschriften, *Reputation* gemäß Professorenurteil in FOCUS, STERN (2001) und STERN (2002). Die Variable *Forschung* im Sinne von Drittmitteln entnahmen wir den Zeitschriften FOCUS, STERN (2001) und STERN (2002). Für jedes Studienfach und jedes Kriterium korrelierten wir die Ergeb-

1 DER SPIEGEL gab bei diesem Kriterium lediglich die Note jeder Universität an, nicht jedoch die Zuordnung zu einer der Kategorien „Spitzengruppe“, „Mittelfeld“ oder „Schlussgruppe“. Um das Kriterium dennoch entsprechend auswerten zu können, nahmen wir die Anzahl der Universitäten in Spitzen- und Schlussgruppe in der Gesamtnote als Maß und wiesen die gleiche Anzahl der besten sowie schlechtesten Noten in der Ausstattung ebenfalls diesen Kategorien zu. Alle verbleibenden Universitäten wurden dem Mittelfeld zugeordnet.

nisse der Rankings, z.B. für das Fach Pädagogik die entsprechenden Werte im Kriterium *Forschung* von FOCUS, STERN (2001) und STERN (2002).

Für die *Betreuung* ergaben sich Korrelationen zwischen $r=.08$ und $r=.62$, im Durchschnitt lagen die Korrelationen bei $r=.36$. Den Effekt $r=.36$ interpretieren wir als klein, da wir davon ausgehen, dass gleich lautende Kriterien das gleiche aussagen und daher nahezu identische Ergebnisse zwischen den Rankings erwarten würden. Die aufgeklärte Varianz (r^2) beträgt hier im Durchschnitt 13%.² Abbildung 1 zeigt die Übereinstimmungen zwischen allen vier Zeitschriften in Form von Stamm- und Blatt-Diagrammen. Jede Kombination von Stamm (z.B. .6) und Blatt (z.B. 1) ergibt eine Korrelation bestehend aus zwei Dezimalstellen (z.B. .61). Jede Korrelation (Kombination von Stamm und Blatt) steht für ein Studienfach.

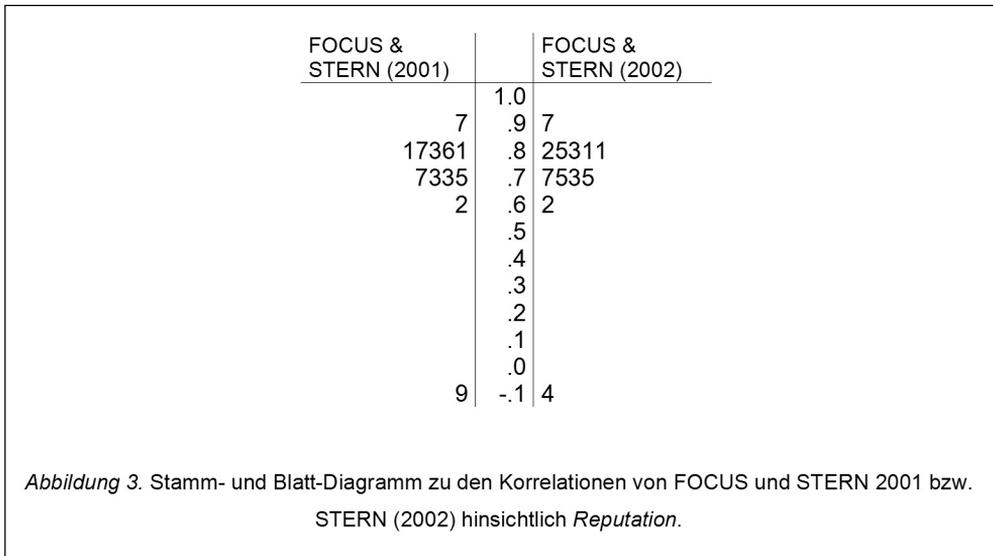
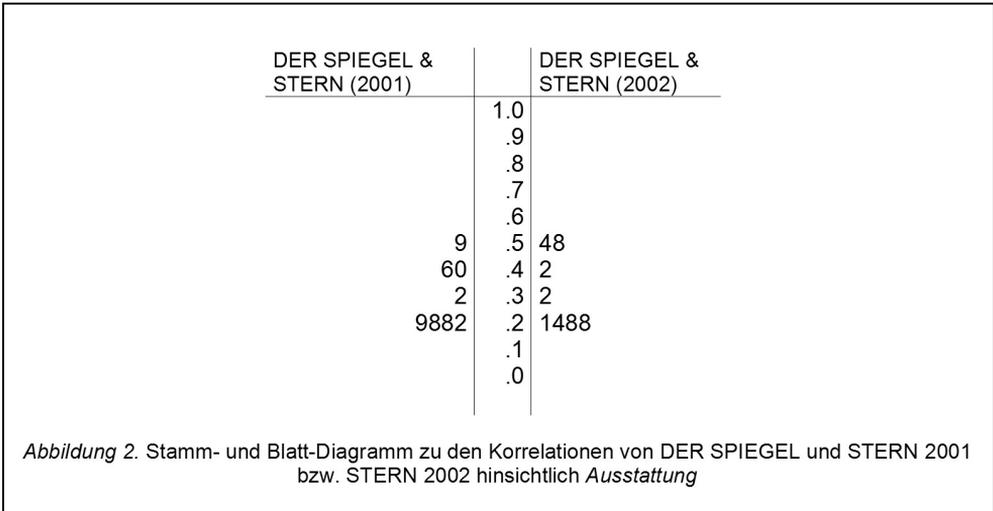
DER SPIEGEL & STERN (2001)	DER SPIEGEL & STERN (2002)	FOCUS & STERN (2001)	FOCUS & STERN (2002)	DER SPIEGEL & FOCUS
	1.		1.	1.
	.9		.9	.9
	.8		.8	.8
	.7		.7	.7
1	.6		.6	.6 12
	.5	5	.5	.5 5
2	.4	7	.4	.4 489
8	.3	99	.3	.3 3
	.2	9	.2	.2 3
6	.1	71	.1	.1 37
8	.0	8	.0	.0

Abbildung 1. Stamm- und Blatt-Diagramm zu den Korrelationen von DER SPIEGEL, FOCUS und STERN hinsichtlich *Betreuung*.

Für die *Ausstattung* lagen die berechneten Korrelationen zwischen $r=.21$ und $r=.59$. Im Durchschnitt lagen die Korrelationen bei $r=.36$. Es handelt sich auch hier um einen kleinen Effekt. Die aufgeklärte Varianz (r^2) beträgt im Durchschnitt 13%. Abbildung 2 zeigt die Übereinstimmungen zwischen SPIEGEL, STERN (2001) und STERN (2002).

Fächer, die bezüglich ihrer *Reputation* in die Rankings eingingen, korrelieren zwischen $r=-.19$ und $r=.97$. Im Durchschnitt lagen die Korrelationen bei $r=.71$. Auffällig sind die Korrelationen für das Fach Pädagogik. Diese fallen mit $r=-.14$ und $r=-.16$ aus dem Range von $r=.62$ bis $r=.97$ der übrigen Fächer. Lässt man diese Extremwerte außer Acht, so steigt die durchschnittliche Korrelation auf $r=.79$. Insgesamt handelt es sich um einen großen Effekt, der zu einer aufgeklärten Varianz (r^2) von 50% führt, bzw. zu 62%,

2 In den Sozialwissenschaften werden Effekte um $r=.30$ in der Regel schon als substantiell betrachtet. In diesem Fall handelt es sich aber nicht um Effekte im üblichen Sinn, sondern um Reliabilitätskoeffizienten, die im Idealfall $r=1$ sein oder sich zumindest nahe diesem Idealwert befinden sollten.



wenn man das Fach Pädagogik außen vor lässt. Abbildung 3 zeigt die Übereinstimmung zwischen FOCUS, STERN (2001) und STERN (2002).

Für das Kriterium *Forschung (Drittmittel)* variierten die Korrelationen zwischen $r=.33$ und $r=.68$. Im Durchschnitt lag die Korrelation bei $r=.53$. Dies entspricht einem mittleren Effekt mit einer Varianzaufklärung von durchschnittlich 28%. Abbildung 4 zeigt die Übereinstimmungen zwischen FOCUS, STERN (2001) und STERN (2002).

FOCUS & STERN (2001)		FOCUS & STERN (2002)
	1.0	
	.9	
	.8	
	.7	
85	.6	256
871	.5	168
	.4	
983	.3	99
	.2	
	.1	
	.0	

Abbildung 4. Stamm- und Blatt-Diagramm zu den Korrelationen von FOCUS und STERN 2001 bzw. STERN (2002) hinsichtlich *Forschung*.

4.4 Diskussion

Der Gesamtvergleich der Rankingergebnisse hinsichtlich der Top 10-Universitäten von FOCUS, DER SPIEGEL und STERN zeigt, dass die Rankings zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen, d.h. innerhalb der jeweiligen Top 10 befinden sich unterschiedliche Universitäten. Dies ist überraschend, da die Datengrundlage hinsichtlich der evaluierten Hochschulen zwischen den Zeitschriften nahezu identisch ist. Aus Tabelle 3 ist ersichtlich, dass jeweils ein Maximum an 30 Übereinstimmungen zwischen den Zeitschriften möglich gewesen wäre, davon erreichen STERN (2001) und STERN (2002) mit elf bzw. 13 Hochschulen nicht einmal 50% Übereinstimmungen, bei DER SPIEGEL sind es nicht einmal 25%. Wir erklären uns diesen Befund mit der Unterschiedlichkeit der Kriterien auf Ebene der Fachbereiche sowie anhand unterschiedlicher Definitionen mancher Fachbereiche (z.B. Wirtschaftswissenschaften vs. BWL/VWL). Auf diesem globalen Niveau weisen die Ranking-Ergebnisse eine sehr geringe Übereinstimmung auf.

Höhere Übereinstimmungen haben wir für die fachspezifischen Vergleiche erwartet, wie hier am Beispiel der BWL behandelt. Die Übereinstimmung zwischen den Zeitschriften wurde ebenfalls anhand der Top 10-Listen erhoben. Dabei wies der STERN (2001) mit 12 von 39 möglichen Übereinstimmungen die höchste Anzahl auf, der FOCUS mit fünf von 35 die geringste. Aus methodischer Sicht sehen wir diesen Vergleich für die Zielgruppe zukünftiger Studierender maximal angemessen, da die differenzierte Betrachtung einzelner Fachbereiche aussagekräftiger ist als das Ranking ganzer Hochschulen (Bargel/El Hage 2000, S. 210). Die Übereinstimmung zwischen den Rankings für ein einzelnes Studienfach ist aber tendenziell noch schlechter als die globale Übereinstimmung. Wir nehmen an, dass sich die verwendeten Indikatoren bzw. deren gewichtete Verrechnung zwischen den Zeitschriften stark unterscheiden. Aufgrund man-

gelder Transparenz sowohl hinsichtlich der Indikatoren als auch der Aggregationen können wir dazu leider nur Vermutungen anstellen.

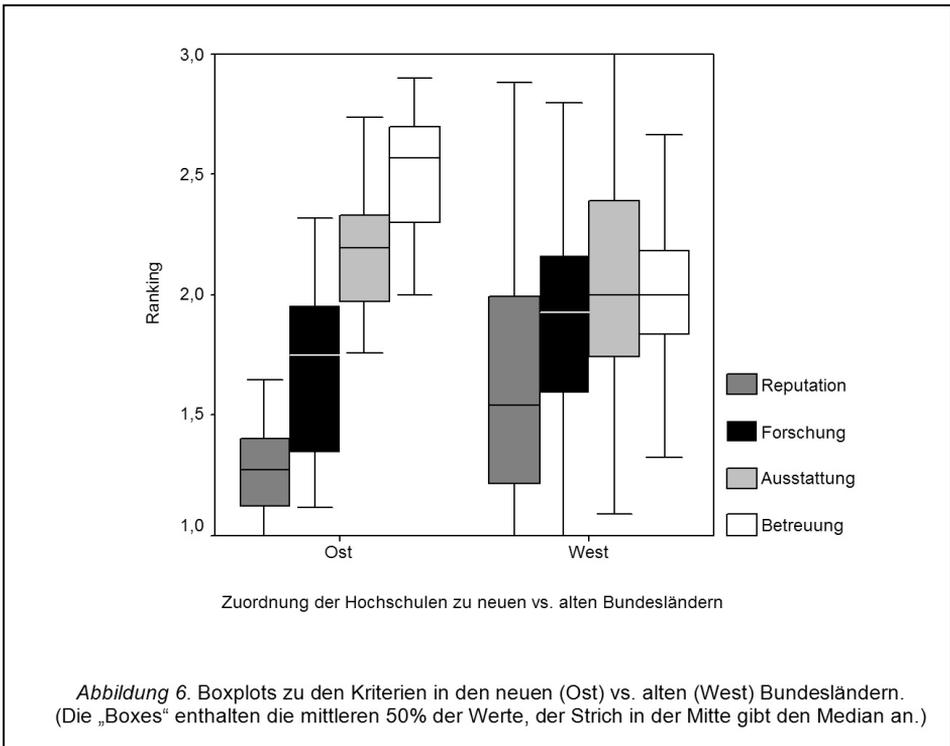
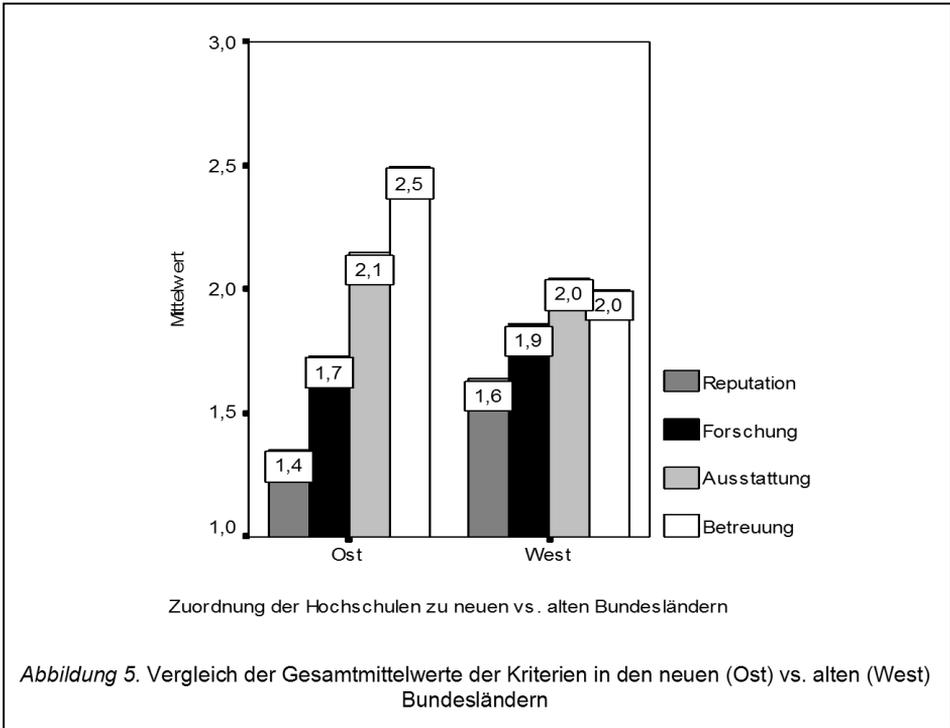
Die höchsten Ansprüche an Übereinstimmungen sind an den Vergleich einzelner Evaluationskriterien zu stellen. Hier gingen wir von der Prämisse aus, dass gleich lautende Kriterien auch das gleiche messen. In den Kriterien *Betreuung*, *Ausstattung*, *Reputation* und *Forschung* war die Wortwahl bzw. Beschreibung der Zeitschriften hinreichend identisch, um sehr hohe Übereinstimmungen naheulegen (Tabelle 1). Wir erwarteten daher für die Korrelationen der Fachbereich-Ergebnisse in jedem Kriterium Werte um $r=.90$. Die Effektstärken (r) für *Betreuung*, *Ausstattung* und *Forschung* bleiben jedoch verhältnismäßig gering, sie übersteigen selten die Korrelation von $r=.60$.³ Lediglich zwischen den Ausgaben des STERN ergeben sich hohe Korrelationen. Die Variable *Reputation*, die nur zwischen FOCUS und den Ausgaben des STERN verglichen werden können, erreichen Korrelationen ab $r=.60$ und bis über $r=.90$. Beide Befunde, die geringen als auch die erwartungskonformen sind erklärbar anhand verschiedener bzw. gemeinsamer Methodenvarianz. *Reputation* wird in beiden Zeitschriften anhand einer einzelnen subjektiven Einschätzung erhoben, während die anderen Variablen Indizes aus verschiedensten, teilweise nicht benannten Einzelkriterien darstellen. Dies gilt insbesondere für die Kriterien *Betreuung* und *Ausstattung*. Vom Kriterium *Forschung* hätten wir ebenfalls hohe Korrelationen erwartet, da es sich um ein klar definiertes Kriterium handelt, die eingeworbenen *Drittmittel*.

5. Fragestellung 3: Vergleich der Ranking-Ergebnisse für Universitäten der alten und neuen Bundesländer

5.1 Methode

Wir teilten die Hochschulen nach ihrer geographischen Lage in die Gruppen „neue Bundesländer“ (Ost) und „alte Bundesländer“ (West) auf und verglichen die Urteile bezogen auf die Kriterien *Reputation*, *Betreuung*, *Ausstattung* und *Drittmittel* unabhängig von den einzelnen Zeitschriften. Dazu verglichen wir Mittelwerte und Mediane der einzelnen Kriterien über alle Fächer und Zeitschriften. Mittels Boxplots wurden die Verteilungen auf Extremwerte überprüft. Für alle Variablen ergaben sich 16 Universitäten der neuen Bundesländer; die *Ausstattung* war außerdem an 66 westdeutschen Universitäten erhoben worden, *Reputation* und *Betreuung* an 65 und *Forschung* (*Drittmittel*) an 60 Hochschulen der alten Bundesländer. Über die vier Zeitschriften hinweg untersuchten wir die vier Variablen in Abhängigkeit davon, ob die Universitäten sich in den alten oder in den neuen Bundesländern befinden.

3 Die Effektstärken wurden aus der Prüfstatistik t des Signifikanztests errechnet. Zur Berechnung von Effektstärken und Gründen dafür, warum sie relevanter sind als p -Werte s. z.B. Rosenthal/Rosnow/Rubin 2000, S. 9f; Sedlmeier 1996, S. 52f).



5.2 Ergebnisse

Für alle vier Kriterien finden sich zumindest tendenzielle Unterschiede zwischen den Universitäten der alten und neuen Bundesländer (siehe Abbildungen 5 und 6). Der größte Effekt, $r=.50$, ergibt sich für das Kriterium *Betreuung* ($t=4.08$, $df=79$, $p<.001$). Gemäß den Konventionen für üblicherweise in den Sozialwissenschaften zu erwartende Effekte (z.B. Cohen 1992, S. 157) handelt es sich um einen großen Effekt: Die *Betreuung* in den neuen Bundesländern wird als deutlich besser eingeschätzt als die in den alten. Der zweitgrößte Unterschied, allerdings in die entgegengesetzte Richtung, findet sich mit $r=.26$ ($t=1.93$, $df=79$, $p=.057$) für die *Reputation*. Demnach ist die *Reputation* an den Universitäten der alten Bundesländer höher, während Universitäten der neuen Bundesländer bessere Urteile im Kriterium *Betreuung* erhalten. Darüber hinaus sind die Effektstärken bei den Kriterien *Drittmittel* mit $r=.22$ ($t=-1.54$, $df=74$, $p=.128$) und *Ausstattung* mit $r=.16$ ($t=0.90$, $df=80$, $p=.371$) ähnlich hoch: In der *Ausstattung* schneiden die Universitäten in den neuen Bundesländern tendenziell besser ab, bezüglich *Drittmitteln* die Universitäten der alten Bundesländer.

5.3 Diskussion

Die Unterschiede für die Kriterien *Reputation* und *Betreuung* finden sich gleichermaßen in allen Zeitschriften. Auch bei Betrachtung der einzelnen Rankings liegen die Universitäten der neuen Bundesländer in der *Betreuung* vorn, während die *Reputation* für Universitäten der alten Bundesländer höher geschätzt wird. Als Erklärung für die bessere *Betreuung* an ostdeutschen Universitäten lässt sich eine verstärkte Bezuschussung in den Jahren nach der Wiedervereinigung heranziehen, die eine aktuelle Ausstattung von Bibliotheken, Hardware und Laborräumen gewährleistet, sowie die gute *Betreuungsrelation* durch eine relativ geringere Anzahl von Studierenden. Die *Reputation* wurde anhand des Professorentipps erhoben und weist darauf hin, dass Professoren eher Universitäten der alten Bundesländer empfehlen bzw. ihnen einen besseren Ruf zusprechen als Universitäten der neuen Bundesländer. Der Effekt der *Reputation* ist allerdings deutlich kleiner als der des Kriteriums *Betreuung*.

6. Fragestellung 4: Vergleich der Ergebnisse für *Reputation* zwischen Studierenden und Professoren

6.1 Methode

Zum Vergleich der *Reputation* im Sinne von Studierenden und Professoren verwendeten wir die Mittelwerte des *Studierendenurteils* und die Mittelwerte des *Professorentipps* aus STERN (2001) und STERN (2002). Wir wählten die Universitäten aus, die über die Zeitschriften hinweg einen Mittelwert von 2 oder höher aufweisen.

6.2 Ergebnisse

Die Gegenüberstellung der auf diese Art empfohlenen Hochschulen (Tabelle 6) zeigt eine sehr geringe Übereinstimmung zwischen den Urteilen von Studierenden und Professoren.

Von den 52 empfohlenen Universitäten der Studierenden finden sich nur neun unter den 18 Empfehlungen der Professoren. Der Mittelwert des *Studierendenurteils* korreliert mit dem Mittelwert des *Professorentipps* negativ mit $r=-.13$. Um einer möglichen Erklärung für dieses Ergebnis nachzugehen, korrelierten wir die Urteile mit dem Kriterium *Betreuung*, gemittelt aus STERN (2001) und STERN (2002). Dabei zeigte sich, dass das *Studierendenurteil* stark positiv mit *Betreuung* assoziiert ist ($r=.61$, $p<.001$), der *Professorentipp* dagegen negativ ($r=-.33$, $p=.004$).

6.3 Diskussion

Für das Kriterium *Reputation* konnten wir eine starke Stichprobenabhängigkeit feststellen: Die Universitäten mit „gutem Ruf“, die empfohlen werden, weisen im Vergleich von Professoren- und Studierendenurteil kaum Überlappungen auf. Auf dieses Ergebnis macht auch Bayer (1999, S. 4f) aufmerksam. Ob die Unterschiede systematisch sind, d.h. ob die Subgruppen der Empfehlungen von Professoren und Studierenden anhand bestimmter Merkmale differenzierbar sind, können wir nicht beurteilen. Korrelationen mit der Einschätzung der Betreuungsqualität sind gegeben. Eventuell ist das Kriterium *Betreuung* für Studierende der entscheidende Faktor für ausgesprochene Empfehlungen – mit den *Professorentipps* ist *Betreuung* dagegen negativ korreliert.

7. Gesamtdiskussion

Das Interesse an Hochschul-Rankings ist in den vergangenen Jahren stark gewachsen. Angesichts der zu erwartenden Veränderungen in der deutschen Hochschulpolitik gehen wir davon aus, dass Bedeutung und Einfluss methodisch guter Rankings in Zukunft steigen werden. Wesentliches Ziel eines Rankings muss es sein, eine bestimmte, definierte Zielgruppe mit einer angemessenen Menge an Information zu versorgen, die dieser eine Entscheidung erleichtert. Diese Aufgabe der Informationsverdichtung richtet sich jeweils an spezifische Gruppen; angesichts unterschiedlicher Interessen ist es kaum denkbar, dass ein einzelnes Ranking allen Zielgruppen, vom Abiturienten über Studierende bis zum Professor, gerecht werden kann. Dabei spielt insbesondere die Zielgruppe der Hochschulen eine Sonderrolle. Angesichts der aktuellen Diskussion um Elite-Universitäten ist es im Interesse der Hochschulen, an der Gestaltung solcher Rankings, und damit an der Wahl von Kriterien, aktiv mitzuwirken. Kriterien, die dabei vorrangig sind, unterscheiden sich jedoch maximal von denen, die für die Zielgruppe der Abiturienten oder der Studierenden interessant sind: Die Anzahl Veröffentlichungen in re-

TABELLE 6

Vergleich von Studierenden- und Professorenurteil von STERN (2001) und STERN (2002) hinsichtlich der Reputation über alle Zeitschriften hinweg

Studierendenurteil MW ≥ 2	Professorenurteil MW ≥ 2
Akademie der bildenden Künste Stuttgart	
Brandenburgische TU Cottbus	
E.A.P. Berlin	
European Business School Oestrich-Winkel	
Europäische Universität Frankfurt	
	FU Berlin
Hochschule der Künste Berlin	Hochschule der Künste Berlin
HH Leipzig	
	HU Berlin
Hamburger Universität für Wirtschaft	
MU Lübeck	
RWTH Aachen	RWTH Aachen
TU Bergakademie Freiberg	
TU Chemnitz	
TU Clausthal	
TU Darmstadt	
TU Hamburg-Hamburg	TU Hamburg Harburg
TU Ilmenau	
	TU München
Universität Augsburg	
Universität Bamberg	
Universität Bayreuth	
Universität Bielefeld	
	Universität Bonn
Universität Bremen	
Universität Düsseldorf	
Universität Eichstätt/Ingolstadt	
Universität Flensburg	
Universität Freiburg	Universität Freiburg
Universität Gießen	
Universität Greifswald	
Universität Halle-Wittenberg	
	Universität Heidelberg
Universität Hohenheim	
Universität Jena	
Universität Kaiserslautern	
	Universität Karlsruhe
Universität Konstanz	Universität Konstanz
Universität Landau	
Universität Lüneburg	
Universität Magdeburg	
Universität Mainz	
Universität Mannheim	
	Universität München
	Universität Münster
Universität Marburg	
Universität Oldenburg	
Universität Passau	
Universität Regensburg	
Universität Rostock	
	Universität Stuttgart
Universität Trier	
Universität Tübingen	Universität Tübingen
Universität Ulm	
Universität Vechta	
Universität Weimar	Universität Weimar
Universität Witten-Herdecke	Universität Witten-Herdecke
Uni-GH Duisburg	
Uni-GH Paderborn	
Uni-GH Siegen	
Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz	Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz

Anmerkungen. Hochschulen, die in beiden Gruppen einen guten Ruf genießen, sind grau hinterlegt.

nommierten Journals wie Science oder Nature etwa, die in internationalen Rankings auf die Forscher-Elite aufmerksam machen (dabei allerdings die Geistes- und Sozialwissenschaften außen vor lassen und somit naturwissenschaftlich orientierte Universitäten bevorzugen), oder das Vorhandensein von An-Instituten und die räumliche oder kooperative Nähe zu anderen Forschungsinstitutionen.⁴

Unsere Erhebung unter sächsischen Abiturienten hat gezeigt, dass die vorliegenden Publikationen den Kriterien der Zielgruppe der Abiturienten entgegenkommen. Lediglich die *Praxisorientierung*, ein sicherlich schwierig zu operationalisierendes Kriterium, wurde bislang vernachlässigt. Leider sprechen zwar alle Rankings Abiturienten als Leserguppe an, schließen gleichzeitig jedoch Professoren, Studierende und weitere „stakeholders“ mit ein. Unser Vergleich von Professorenurteil und Studierendenmeinung über die zu empfehlenden Universitäten zeigt die starken Diskrepanzen auf. Demnach ist eine solche Erhebung von *Reputation* nicht geeignet, beiden Zielgruppen entscheidungsrelevante Auskunft mittels eines einzigen Rankings zu geben. Eine präzisere Definition von Personengruppen, an die sich ein bestimmtes Ranking wendet, ist bei allen vier Rankings angebracht.

Dieses Ergebnis weist auf die eingangs erläuterte Bedeutung von Zielgruppen-Definitionen hin. Angesichts der Publikationen in Wochenzeitschriften haben wir den Eindruck, dass die Zielgruppe bewusst umfassend und heterogen gehalten wurde, um einen möglichst großen Leserkreis gewinnen zu können. Darüber hinaus sehen wir keine Anzeichen, dass dieser Problematik Aufmerksamkeit gewidmet wurde, obwohl diese keineswegs neu ist (Bayer 1999, S. 4f). Unsere Ergebnisse weisen jedoch erneut darauf hin, dass ein einzelnes Ranking keine treffenden Aussagen für alle Beteiligten machen kann.

Eine ähnliche, ebenfalls methodische Kritik bezieht sich auf teilweise mangelnde Transparenz. Selbst das Ranking des STERN, das ein online abrufbares Methodenbuch zur Verfügung stellt, bietet keine Einblicke in die Algorithmen, mittels derer die Indikatoren errechnet und die Rangreihen erstellt wurden.

Unser interessantestes Ergebnis ist die überraschend geringe Übereinstimmung der Ranking-Ergebnisse. Die von uns zum Vergleich herangezogenen Rankings basieren weitgehend auf der gleichen Datengrundlage, variieren jedoch nicht nur in der Art der Darstellung für den interessierten Leser und den Erhebungs- bzw. Publikationszeitpunkten, sondern auch in ihrem Umfang an Kriterien und der Wahl und Verrechnung von Indikatoren. Wir stellten fest, dass sich die Rankings sehr uneinig darüber sind, welche Hochschulen sich die ersten zehn Rangplätze teilen, und zwar sowohl auf Ebene eines fächerübergreifenden Gesamtvergleiches, als auch bei Betrachtung einzelner Fachrichtungen, wie hier am Beispiel der BWL gezeigt. Je nach Fachrichtung variiert dabei der Grad der Übereinstimmung: so kommen die Rankings im Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaften zu ähnlicheren Ergebnissen, mit bis zu 50% Übereinstimmung unter den Top 10-Universitäten. Selbst wenn Kriterien, die aus unserer Sicht einen ho-

4 Als Beispiel kann das Academic Ranking of World Universities der Shanghai Jiao Tong University dienen: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

hen Grad an objektiver Erhebung ermöglichen (z.B. Forschung anhand von Drittmitteln), mittels identischer Fachrichtungen verglichen werden, ist die Übereinstimmung der Zuordnung zu Spitzen-, Mittel- oder Schlussgruppe gering.

Eine Ausnahme stellen die spezifischen Fragestellungen dar, die wir aufgegriffen haben: Beim Vergleich ost- und westdeutscher Hochschulen gehen die Ausprägungen der Kriterien in allen Rankings in die gleiche Richtung. Hochschulen der neuen Bundesländer bieten eine deutlich bessere *Betreuung*, während der Ruf der Hochschulen der alten Bundesländer zumindest unter den Professoren besser ist. Auch die Diskrepanzen zwischen Professoren- und Studierendenurteil finden sich Ranking-übergreifend.

Beim direkten Hochschul- und Fächervergleich jedoch kommen die Rankings nicht zu gleichen Ergebnissen. Dem interessierten Abiturienten bietet sich ein uneinheitliches Bild, das keine Entscheidungshilfe sein kann. Auch jenseits der Zielgruppendefinition zeigen sich demnach Schwierigkeiten, zu verbindlichen Aussagen zu gelangen: Für die homogene Gruppe der Abiturienten wird, bei Betrachtung mehr als eines Rankings, oftmals nur Verwirrung über unterschiedliche Empfehlungen bleiben. Wie lässt sich das erklären? Die Diskrepanzen in den Urteilen können zweierlei Ursachen haben: Die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte könnten dazu geführt haben, dass reale Veränderungen gemessen wurden, die sich in den divergierenden Urteilen widerspiegeln. Immerhin fanden die Erhebungen zwischen 1999 und 2002 statt. Wir vermuten jedoch, dass das unterschiedliche Vorgehen der Rankings, die uns unbekanntes Aggregationen und die Art der Rangreihen-Bildung zu starker Methodenvarianz führen. Wenn diese Erklärung zutrifft, sind die Rankings in der Tat nicht vergleichbar und liefern selbst für identisch ausgeschriebene Zielgruppen sowie gleiche Fachrichtungen und Universitäten unterschiedliche Handlungsempfehlungen.

Zusammenfassend können wir zwei Schlussfolgerungen ziehen. Erstens: Ein Ranking kann nicht allen Antwort geben – wir empfehlen, Kriterien so zu wählen, dass sie für eine der Zielgruppen maximale Aussagekraft haben. Daraus folgt, dass ein Ranking, das Abiturienten die Wahl einer Universität ermöglicht, für Hochschulen und Professoren nicht gleichermaßen entscheidungsförderlich sein muss.

Zweitens: Gegen die geringen Korrelationen bei gleichen Fachrichtungen und sogar bei gleich lautenden Kriterien gibt es nur eine Lösung: Rankings müssen maximale Transparenz über Wahl und Erhebung von Kriterien gewährleisten und ihre Algorithmen zur Verrechnung dieser Kriterien offen legen.

8. Literatur

- Bargel, T./El Hage, N. (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 207-224.
- Bayer, C.R. (1999): Hochschul-Ranking: Übersicht und Methodenkritik. Beiträge zur Hochschulforschung, Sonderheft 1999, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Bayer, C.R. (2001): Eine Analyse des entscheidungsunterstützenden Informationsgehaltes deutscher und US-amerikanischer Hochschul-Rankings. In: Müller-Böling, D./Hornbostel, S./

- Berghoff, S. (Hrsg.), Hochschul-Rankings: Aussagefähigkeit, Methoden, Probleme. Gütersloh: Verlag Stiftung Bertelsmann.
- Cohen, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, S. 155-159.
- DER SPIEGEL (1999): Deutsche Hochschulen im Vergleich. Ausgabe 15/1999 (S. 58-107). Hamburg: Spiegel Verlag.
- DIE ZEIT (2003): Freiheit auf Bewährung. Interview mit Edelgard Bulmahn, Ausgabe 28/2003. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius.
- DIE ZEIT (2003): Forschung vom Fließband. Von Alfred Kieser, Ausgabe 30/2003. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius.
- FOCUS (2002): Hochschulrankings. Ausgaben 16-28/2002. Berlin: Focus Magazin Verlag GmbH.
- Fürstenberg, F. (2000): Zur Problematik von Hochschul-Rankings. In: Clemens, W./Strübing, J. (Hrsg.): *Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lewin, K./Heublein, U./Schreiber, J./Sommer, D. (1999): Studienanfänger im Wintersemester 1998/1999. *Hochschulplanung*, Band 138. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Kreutzmann, G. (2001): Methodik Hochschul-Ranking – Fortschritt, aber noch offene Fragen. In: *Die Betriebswirtschaft*, 61 (1), 151-152.
- Rosenthal, R./Rosnow, R. L./Rubin, D. B. (2000): *Contrasts and effect sizes in behavioral research*. New York: Cambridge University Press.
- Sedlmeier, P. (1996): Jenseits des Signifikanztest-Rituals: Ergänzungen und Alternativen. *Methods of Psychological Research - online*, 1 [Internet: <http://www.mpr-online.de/>].
- STERN (2001): Hochschulranking. *Stern spezial Campus & Karriere* (S. 38-108). Hamburg: Gruner + Jahr.
- STERN (2002): Hochschulranking. *Stern spezial Campus & Karriere* (S. 91-152). Hamburg: Gruner + Jahr.
- STERN (2004): Hochschulranking. *Stern spezial Campus & Karriere* (S. 104-166). Hamburg: Gruner + Jahr.

Anschriften der Autorinnen und Autoren:

Dipl.-Psych. Carmen Lebherz, Universität Zürich, Rämistrasse 62, CH-8001 Zürich.

Dipl.-Psych. Cordula Mohr, Drehergasse 18, 87629 Füssen.

Dipl.-Psych. Matthias Henning, Technische Universität Chemnitz, Wilhelm-Raabe-Str. 43, 09107 Chemnitz

Prof. Dr. Peter Sedlmeier, Technische Universität Chemnitz, Wilhelm-Raabe-Str. 43, 09107 Chemnitz

Hildegard Schaeper

Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen

Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen

1. Schlüsselqualifizierung als neue Aufgabe der Hochschulen?

Die Bildungswissenschaften und die Bildungspolitik haben eine neue Leitidee: Statt Bildung, Wissen, Qualifikationen wird nun als Ziel schulischer, hochschulischer sowie beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse die Entwicklung von Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund gestellt.¹ Dabei ist in der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion ebenso wie in der Berufsbildungsforschung und -politik der Stellenwert von Schlüsselkompetenzen weniger bildungstheoretisch, sondern eher funktional begründet und eng mit der Debatte um „employability“ verknüpft.

Die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit ist als Ziel hochschulischer Bildung keineswegs neu, sondern gehört seit langem zu dem mehrdimensionalen und auf verschiedene gesellschaftliche Funktionssysteme bezogenen Bildungsauftrag der Hochschulen. Dieser umfasst die Vermittlung allgemeinen Wissens sowie die Förderung und Kultivierung von Werten, Normen und Haltungen und zielt damit auf die Reproduktion des kulturellen Systems. Er schließt die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ein und ist damit auf die Reproduktion des Wissenschaftssystems gerichtet. Und er erstreckt sich auf die Vermittlung beruflich verwertbarer Qualifikationen und soll damit sowohl die Reproduktion des Individuums als auch die des ökonomischen Systems sicherstellen (vgl. Burkart 1985; Teichler/Kehm 1995).

Aus dieser „professionellen“ Bildungsfunktion der Hochschule, d.h. aus der schon im ersten Hochschulrahmengesetz von 1976 zur gesetzlichen Norm erhobenen Orientierung des Hochschulstudiums auf die berufliche Praxis, lässt sich Schlüsselqualifizierung als Aufgabe der Hochschule nicht unmittelbar ableiten. Doch schon die in den 1970er-Jahren unter dem Stichwort „Praxisbezug“ geführten Auseinandersetzungen um eine grundlegende Curriculumreform – die letztlich scheiterte und einer instrumentellen Studienstrukturreform weichen musste – lassen deutliche Bezüge zum aktuellen Diskurs erkennen (vgl. Oehler 2000, S. 85ff.). Die gesellschaftskritische bzw. innovatorische Position, die den Berufspraxisbezug nicht auf bestehende und vorgegebene berufliche Rollen beschränken, sondern auf die Hinterfragung und ggf. Veränderung gebe-

1 Auch wenn die Ablösung des Begriffs der Qualifikation durch den Begriff der Kompetenz auf einem Wandel des zu Begreifenden beruht, sind die Begriffe weniger scharf abgegrenzt, als von Protagonisten des Kompetenzbegriffs behauptet wird (vgl. Arnold 1997); die Begriffe werden deshalb im Folgenden synonym verwendet.

ner beruflicher Strukturen und Praxis und damit auf Gestaltungskompetenz ausdehnen wollte, war zwar nicht durchsetzungsfähig; doch schälte sich als Konsens heraus, dass von einem flexiblen und lockeren Verhältnis von Studium und Beruf auszugehen sei und ein Studium für komplexe Aufgaben in breiteren Berufsfeldern zu qualifizieren und deshalb außerfachliche Kompetenzen zu fördern habe (vgl. ebd., S. 91).

Wurden die Lockerung des Berufsbezugs und die entsprechende Erweiterung des Qualifikationsprofils zunächst mit dem berufssoziologischen Argument der prinzipiellen Unterdeterminiertheit der Tätigkeitsbereiche von Hochqualifizierten und später mit dem raschen Wandel von Berufsrollen und der Ungenauigkeit von fachspezifischen Bedarfsprognosen begründet, hat sich in der wieder belebten Debatte um Schlüsselkompetenzen der Fokus verlagert. Zwar sind die Argumente der mangelnden Prognostizierbarkeit zukünftiger Qualifikationsanforderungen und des steigenden Verfallstempos von Anwendungswissen, mit denen Mertens (1974) sein Konzept der Schlüsselqualifikationen begründet hat, nicht obsolet geworden. Allerdings wird nun der hohe Stellenwert von Schlüsselqualifikationen sehr viel grundsätzlicher aus der fundamental gewandelten Verfasstheit von Gesellschaft, Wirtschaft, Arbeit und Arbeitskraft abgeleitet (zu den sozio-ökonomischen „Megatrends“ und deren Auswirkungen auf die Kompetenzstruktur vgl. z.B. Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 19ff.). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wurde auch das Konzept der „employability“ prominent und erhielt seinen spezifischen Bedeutungsgehalt.

Die Reichweite und der empirische Gehalt der diagnostizierten Wandlungstendenzen sind zwar umstritten, doch wenig Dissens scheint in der Frage zu bestehen, dass Bildungsziele sich auch an den Erfordernissen der Arbeits- und Lebenswelt zu orientieren haben, dass diese Anforderungen mehr als spezifische Fachkompetenzen umfassen und dass im Sinne einer nachhaltigen Bildung nicht nur vom Status quo, sondern auch von der denkbaren bzw. als erstrebenswert angesehenen² Zukunft auszugehen sei. Damit erstreckt sich auch der Bildungsauftrag der Hochschulen auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen, und zwar nicht nur bezogen auf die „professionelle“ Qualifizierungsfunktion, sondern – da Wissenschaft als ein unter Wettbewerbsbedingungen zu organisierender sozialer Prozess zu begreifen ist – auch auf die „akademische“ Bildungsfunktion.

Die Relevanz von Schlüsselkompetenzen zu betonen, darf und kann allerdings nicht die Vernachlässigung der fachlichen Komponenten von Bildungsprozessen bedeuten. Denn zum einen hat die kognitionspsychologische Forschung gezeigt, dass Schlüsselkompetenzen erst zusammen mit bereichsspezifischen Fachkompetenzen eine Handlungsfähigkeit erzeugen, die die Bewältigung komplexer Aufgaben in realistischen Kontexten ermöglicht (vgl. Weinert 1998, S. 28). Zum anderen sprechen lernpsychologische Erkenntnisse gegen breite Transfermöglichkeiten von Schlüsselkompetenzen; Schlüsselkompetenzen sind weitgehend fachlich gebunden und lassen sich zum großen Teil nicht

2 So Weinert (2001a, S. 53), der die Definition von Schlüsselkompetenzen explizit in einen normativen Bezugsrahmen stellt.

unabhängig von der Auseinandersetzung mit spezifischen fachlichen Inhalten entwickeln (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001; Weinert 1998).

Zur Bewältigung der an die Hochschulen gestellten Anforderung, ihren Studierenden eine dauerhafte professionelle Handlungskompetenz zu vermitteln, kann die Hochschulforschung auf verschiedene Weise beitragen: durch die systematische Beobachtung der beruflichen Einsatzbereiche von Hochschulabsolventinnen und -absolventen und der zur Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben erforderlichen Kompetenzen; durch die Untersuchung des Kompetenzniveaus und der Kompetenzdefizite von (ehemaligen) Studierenden; und durch die Analyse der Mechanismen des Kompetenzerwerbs, die Aufschluss darüber gibt, inwieweit und wie Hochschulen die Entwicklung von (Schlüssel-)Kompetenzen fördern können.

Wie sich das Potenzial der Hochschulforschung für diese Themenfelder konkret ausschöpfen lässt und welche Erträge zu erwarten sind, soll im Folgenden anhand der vom Hochschul-Informationssystem (HIS) durchgeführten Untersuchungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen dargestellt werden.

2. Was ihr wollt? Zur Definition von Schlüsselkompetenzen

Wie jede empirische Untersuchung im Bereich der Kompetenz(entwicklungs)forschung standen auch die HIS-Absolventenstudien vor dem Problem, dass die Popularität des Konzepts der Kompetenz und erst recht der Schlüsselkompetenzen negativ mit seiner Präzision korreliert zu sein scheint. Doch haben sich in der jüngeren Diskussion die verschiedenen Konzeptualisierungen einander angenähert und weisen zentrale Gemeinsamkeiten auf (vgl. z.B. die Definitionen von Orth [1999, S. 107], Rychen/Salganik [2003] und Weinert [2001a; 2001b, S. 27f.]):

- 1) Der Begriff der Kompetenz und der Schlüsselkompetenzen bezieht sich auf die Fähigkeit, Aufgaben hoher Komplexität zu erfüllen. Damit werden die Konzepte zum einen von basalen Fähigkeiten oder einfachen Fertigkeiten abgegrenzt; zum anderen werden ein bedarfsorientierter, funktionaler Ansatz der Begriffsbestimmung gewählt und Schlüsselkompetenzen aus den Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt abgeleitet.
- 2) Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen lassen sich nicht auf die kognitive Dimension reduzieren, sondern umfassen zudem emotionale, motivationale, volitionale und soziale Aspekte. Erst in dieser ganzheitlichen Fassung bezeichnen die Begriffe die Fähigkeit zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
- 3) In Abgrenzung zu älteren Definitionen ist nicht generelle Transferierbarkeit ein zentrales Kennzeichen von Schlüsselkompetenzen – die Vorstellung, erworbene Kompetenzen könnten direkt, ohne Umlern- und Adaptionsprozesse auf neue Situationen angewendet werden, hat sich als nicht haltbar erwiesen (vgl. Oates 2001) –, sondern Multifunktionalität oder „Transversalität“; d.h., Schlüsselkompetenzen sind in verschiedenen sozialen und beruflichen Feldern wichtig.

- 4) Schlüsselkompetenzen können erlernt, erworben werden; ob Schlüsselkompetenzen aber auch lehrbar sind, d.h. durch geplante, gezielte Lehrprogramme gefördert werden können, ist umstritten und in Abhängigkeit von der betrachteten Kompetenz unterschiedlich zu beantworten (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001).

Auch wenn eine weitgehende Verständigung über diese formalen Kriterien von Schlüsselkompetenzen erreicht wurde, gibt es wenig Konsens darüber, welche Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen zu klassifizieren sind. Gerade das aufgeführte erste Kriterium zur Bestimmung von Schlüsselkompetenzen birgt die Gefahr extensiver oder sogar exzessiver Kompetenzkataloge. Auch fehlt eine theoretisch begründete Taxonomie von Schlüsselkompetenzen, die verschiedene Klassen von Kompetenzen systematisch zueinander in Beziehung setzt und die theoriegeleitete Auswahl relevanter Indikatoren erlaubt (vgl. Grob/Maag Merki 2001, S. 58ff.). Als zwar theoretisch unbefriedigend, aber heuristisch fruchtbar hat sich jedoch eine Klassifikation erwiesen, die inzwischen nicht nur in Deutschland weit verbreitet ist und die Dimensionen „Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „soziale Kompetenz“ sowie „personale“ oder „Selbstkompetenz“ unterscheidet.

3. Wie lassen sich Schlüsselkompetenzen messen?

Mit dieser Taxonomie, die auch der Erhebung von Schlüsselkompetenzen in den HIS-Absolventenuntersuchungen zugrunde lag, und den Definitionen der unterschiedenen Kompetenzbereiche (vgl. dazu Schaeper/Briedis 2004), ist eine wichtige Grundlage für die Erhebung von Schlüsselkompetenzen gelegt worden, ohne allerdings das Operationalisierungsproblem gelöst zu haben.

Die Vielschichtigkeit von Schlüsselkompetenzen legt nahe, dass sie nur aus dem Handeln, der Performanz erschlossen werden können, dass also objektive Messverfahren wie die Beobachtung der Bewältigung von Aufgaben in natürlichen oder quasi-natürlichen Situationen oder im Rahmen von diagnostischen Tests zu präferieren sind. Aufgrund des damit verbundenen Aufwands sind in der Praxis der Kompetenzmessung und -diagnostik allerdings häufig subjektive Kompetenzeinschätzungsverfahren mittels standardisierter Fragebogeninstrumente anzutreffen. Bei der Erhebung von Selbstkonzepten ist aufgrund von bestimmten Antworttendenzen eine Gefährdung von Validität und Reliabilität zwar nicht auszuschließen, doch konnten zum einen verschiedene Studien einen systematischen Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept eigener Kompetenzen und den Ergebnissen von Leistungstests ermitteln (z.B. Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001, S. 184f.). Zum anderen kann argumentiert werden, dass Selbstkonzepte zukünftiges Handeln entscheidend mitstrukturieren, also handlungsleitend sind (vgl. Grob/Maag Merki 2001, S. 223f.) und dass damit die Erhebung von Selbsturteilen eine größere prognostische Validität besitzt, als ihr oftmals zugesprochen wird. Schließlich lassen sich in einigen Kompetenzbereichen zwar nicht die Kompetenzen selbst, wohl aber die Voraussetzungen kompetenten Handelns – z.B. die kognitiven, emotionalen und

motivationalen Prämissen sozialer Kompetenz – gut mittels Fragebögen erfassen (vgl. Klieme/Artelt/Stanat 2001, S. 215).

Da es sich bei den HIS-Absolventenuntersuchungen um standardisierte postalische Befragungen mit großen Stichproben handelt, erwies sich die Verwendung von Selbstbeurteilungsinstrumenten als unvermeidlich. Da die HIS-Absolventenstudien zudem eine Vielzahl von Themen im Blick haben (Studienverlauf und -erfahrungen, akademische Weiterqualifizierung, berufliche Übergänge, Verläufe und Situation), war auch der Einsatz bzw. die Adaption von vorliegenden, umfangreichen und getesteten Verfahren ausgeschlossen, in denen die verschiedenen Komponenten der Kompetenzbereiche jeweils durch mehrere konkrete, handlungsnah formulierte Items operationalisiert werden.

Stattdessen wurde eine zwar suboptimale, aber ökonomische Herangehensweise gewählt, in der die Facetten der vier unterschiedenen Kompetenzbereiche durch jeweils einen übergreifenden, abstrakten Begriff abgedeckt werden. Die Auswahl dieser Facetten erfolgte zum einen unter Rückgriff auf psychologische und pädagogische Arbeiten; so wurden – basierend auf den Darstellungen bei Grob und Maag Merki (2001, S. 367ff.) sowie Frey und Balzer (2003, S. 153f.) – für den Bereich der Sozialkompetenz u.a. die Aspekte Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Durchsetzungsvermögen herangezogen. Zum anderen war die Indikatorenwahl von empirischen Kriterien geleitet, d.h., ausgehend von der Definition der Kompetenzbereiche (z.B. Sachkompetenzen als fach-/berufsübergreifend einsetzbare Kenntnisse und Fertigkeiten) wurden als wichtig erachtete und häufig genannte Kompetenzen berücksichtigt (z.B. Fremdsprachen-, EDV-, Wirtschafts- und Rechtskenntnisse).

Den 8.103 Befragten der zuletzt untersuchten und im Mittel 18 Monate nach Studienabschluss befragten Absolventenkohorte (Prüfungsjahr 2001) wurden insgesamt 34 Items mit der Bitte präsentiert zu beurteilen, wie wichtig die Kompetenzen für das berufliche Handeln sind (fünfstufige Antwortskala von „sehr wichtig“ bis „unwichtig“) und in welchem Maße sie bei Studienabschluss über diese Kompetenzen verfügten (fünfstufige Antwortskala von „in hohem Maße“ bis „in geringem Maße“). Über die vier genannten Bereiche von Schlüsselqualifikationen hinaus fanden auch Indikatoren für bereichsspezifische Fachkompetenzen (z.B. fachspezifische theoretische Kenntnisse, spezielles Fachwissen) Berücksichtigung. Trotz der Länge des Instruments hält sich das Ausmaß des Item-Non-Response (fragespezifische Antwortausfälle) in akzeptablen Grenzen. Doch ist nicht auszuschließen, dass die große Zahl zu beurteilender Kompetenzaspekte die Befragten ermüdet und/oder abschreckt und damit das Risiko eines Befragungsabbruchs erhöht.

4. Quick and dirty? Zur Güte abstrakter Selbsteinschätzungsinstrumente

Bei der Verwendung von abstrakten Begriffen in Befragungen stellt sich im besonderen Maße die Frage, ob „die differentiellen Antworten verschiedene hypothetische innere Verfassungen“ (Cicourel 1974, S. 159) anzeigen oder unterschiedliche Interpretationen

der sprachlichen Symbole. D.h., es besteht nicht nur das Problem, dass die Formulierungen und Begriffe aus dem Kontext der Fragesteller stammen, deren Auslegung und Beantwortung aber im Kontext der Befragten verankert sind; es kann zudem nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass die Befragten den Begriffen weitgehend identische Bedeutungen zuweisen. Erst wenn eine genügend breite gemeinsame Basis an Common-Sense-Wissen unterstellt werden kann, ist die für standardisierte Befragungen unerlässliche Annahme einer Vergleichbarkeit der produzierten Daten gerechtfertigt. Dass auf diesen Common Sense zumindest zum Teil vertraut werden kann, lässt sich nicht nur mit gemeinsamen Sozialisierungserfahrungen innerhalb *einer* Gesellschaft und *eines* Hochschulsystems begründen, sondern wird auch durch die vorgenommenen Validitäts- und Reliabilitätsanalysen gestützt.

So ergab die Untersuchung der Konstruktvalidität, die mittels faktorenanalytischer Verfahren und ergänzender variablenorientierter Clusteranalysen erfolgte, zwei gut voneinander abgrenzbare, zufrieden stellend reliable und weitgehend mit den inhaltlichen Vorüberlegungen übereinstimmende Konstrukte (zu den Einzelheiten vgl. Schaeper/Briedis 2004, S. 8ff.). Der Faktor Sozialkompetenz umfasst acht Items; Cronbachs Alpha, mit dem die Reliabilität der Skalen geschätzt wurde, nimmt einen Wert von 0,82 (geforderte Kompetenzen) bzw. 0,84 (verfügbare Kompetenzen) an. Der Faktor Methodenkompetenz – verstanden als Fähigkeit, adäquate Problemlösungsstrategien zu entwickeln, auszuwählen und anzuwenden – besteht aus sieben Indikatoren (z.B. Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen, analytische Fähigkeiten) und weist ein Alpha von 0,73 (Anforderungen) bzw. 0,78 (Niveau) auf.

Die beiden anderen Kompetenzbereiche, bereichsunspezifische Sachkompetenz und Selbstkompetenz, konnten allerdings empirisch nicht rekonstruiert werden. Dieses führen wir darauf zurück, dass schon die Definitionen dieser Konzepte mehrdimensional sind und unterschiedliche psychologische Dispositionen ansprechen, die z.B. bei der Selbstkompetenz (Haltung zur Welt, zur Arbeit und zum Selbst) von den klassischen Arbeitstugenden (Disziplin, Ausdauer) bis zu strukturellen Persönlichkeitsmerkmalen (Flexibilität, Verantwortungsgefühl) reichen. Auch das Konzept der Sachkompetenz zeichnet sich weniger durch eine theoretisch stringente Begriffsbestimmung aus, sondern stellt eher eine analytische Klammer für disparate Kompetenzen dar, die zum Teil auch als disziplinspezifische Fachkompetenzen zu klassifizieren sind. Begriffe wie EDV-, Fremdsprachen-, Wirtschafts- und Rechtskenntnisse mögen zwar für alle Befragten einen weitgehend identischen semantischen Inhalt haben, sind aber von sehr unterschiedlicher pragmatischer Bedeutung. Dass eine valide Messung von Sach- und Selbstkompetenz nicht erreicht werden konnte, verweist somit darauf, dass zum einen die Kontextabhängigkeit von Begriffsinterpretationen nicht ignoriert werden darf und dass zum anderen eine tiefere theoretische Durchdringung und Spezifikation der Konzepte notwendig ist, die eine begriffliche Präzisierung und Klärung der in den Begriffen enthaltenen Dimensionen herbeiführt.

Abgesehen von den genannten Validitätsproblemen stellt sich die Frage, ob nicht auch das gewählte Frageformat, in dem die Skalen zur Einschätzung der geforderten und vorhandenen Kompetenzen auf einer Fragebogenseite gegenüberliegend angeord-

net wurden (links: Anforderungen; rechts: Kompetenzstand), die Validität und Reliabilität beeinträchtigt. Es wird nicht bestritten, dass die Frageanordnung Ausstrahlungseffekte zeitigen kann und das eigene Kompetenzniveau auch vor dem Hintergrund der wahrgenommenen beruflichen Anforderungen reflektiert wird. Dieser Halo-Effekt war sogar intendiert, denn das gewählte Vorgehen stellt einen gemeinsamen Referenzrahmen her und verlagert den Fokus auf die in den HIS-Absolventenuntersuchungen besonders interessierenden *beruflichen* Kompetenzen. Aufgrund der Ergebnisse weiterer statistischer Analysen ausgeschlossen werden können allerdings Verzerrungen solcher Art, dass die Beurteilung des eigenen Kompetenzniveaus systematisch mit dem Anforderungsniveau variiert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass zur Einschätzung vorhandener Kompetenzen auf verschiedene Vergleichsmaßstäbe zurückgegriffen wird: auf die perzipierten Anforderungen, auf die Erfahrungen mit der Bewältigung dieser Anforderungen, auf die Performanz in anderen Situationen und die wahrgenommenen Kompetenzen anderer.

5. Viel Lärm um nichts? Zur Aussagekraft globaler Kompetenzeinschätzungen

Jede Messung konstituiert ihren eigenen Gegenstand, und zwar nicht nur in den Sozialwissenschaften, sondern – dieses hat die Quantenphysik gezeigt – auch in den Naturwissenschaften. Daten verweisen nicht auf etwas objektiv Gegebenes, sondern sind Produkte, die die Merkmale ihres Herstellungsprozesses in sich tragen. Was also sagen uns die erhobenen Urteile über erworbene und abverlangte Kompetenzen? Wie lassen sich diese Daten nutzen?

Selbstredend erhebt das in den HIS-Absolventenstudien eingesetzte Instrument zur Erfassung des Kompetenz- und Anforderungsniveaus nicht den Anspruch, das Ausmaß vorhandener und im Beruf verlangter Kompetenzen exakt zu quantifizieren. Da aber jede Bewertung einen Referenzpunkt benötigt und, wie dargestellt, größtenteils von einem weitgehend geteilten Verständnis der verwendeten Items ausgegangen werden kann, ist es über die Herstellung von Relationen möglich, gültige und für die Praxis nützliche Aussagen zu erzielen.

Über den Vergleich der Kompetenzbereiche lassen sich weniger stark und stärker ausgeprägte bzw. verlangte Kompetenzen identifizieren. So ergab die HIS-Absolventenuntersuchung des Examensjahrgangs 2001 in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der internationalen Absolventenstudie „Careers after Higher Education: A European Research Study“ (CHEERS; vgl. Guggenberger/Kellermann/Sagmeister 2001), dass sich Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein vergleichsweise hohes Maß an Methodenkompetenzen und ein relativ niedriges Niveau an Sozialkompetenzen attestieren (diese und die im Folgenden referierten Ergebnisse sind im Einzelnen bei Schaeper und Briedis (2004, S. 13ff.) nachzulesen).

Über die auf individueller Ebene vorgenommene Gegenüberstellung von erworbenen und geforderten Kompetenzen lassen sich Kompetenzbereiche mit mehr oder weniger großen Defiziten ermitteln. Nach den Resultaten der HIS-Studie, aber auch den-

jenigen des österreichischen Teilsamples des CHEERS-Projektes (vgl. Kellermann 2002) sind z.B. deutliche Defizite bei den Sozialkompetenzen festzustellen, während hinsichtlich der Methodenkompetenzen und disziplinärer Fachkompetenzen der Qualifikationsstand den Erfordernissen der beruflichen Tätigkeit grosso modo angemessen ist.

Über den Vergleich der von unterschiedlichen Berufstätigengruppen und in unterschiedlich strukturierten Arbeitszusammenhängen geforderten Kompetenzen lassen sich Aussagen über typische Anforderungsprofile und – unter Hinzuziehung weiterer Annahmen – über zukünftig relevante Qualifikationsprofile gewinnen. In der HIS-Studie wurden dazu auf Grundlage einer Skala zur Erhebung von Merkmalen der Arbeitsformen und -bedingungen vier Typen von Arbeitsstrukturen identifiziert: *modern-globalisierte* Arbeitszusammenhänge, die sich durch ein teamorientiertes, interdisziplinäres Arbeiten in internationalen Zusammenhängen, durch ein rationales Fehlermanagement, ein motivationsförderndes und innovatives Klima sowie durch flache Hierarchien, eine hohe Kundenorientierung und erweiterte Autonomiespielräume auszeichnen; *kundenorientiert-eigenverantwortliche* Arbeitsstrukturen, die ebenfalls durch ein hohes Maß an partnerschaftlichen Kundenkontakten und Freiheitsgraden charakterisiert sind, wobei sich aber die Entscheidungsbefugnisse stärker auch auf finanzielle Fragen erstrecken, Verantwortung allein zu tragen ist und internationale Arbeitsbeziehungen kaum eine Rolle spielen; *projektorientiert-kundenferne Strukturen*, deren zentrales Kennzeichen in zeitlich befristeter Projektarbeit, geringen Kundenkontakten, eingeschränkten Dispositionsspielräumen und geringen kooperativen Arbeitsbezügen besteht; *unmodern-hierarchische* Arbeitsumstände, die durch geringe Entscheidungsmöglichkeiten, ein wenig innovatives Klima, ein hohes Maß an Bürokratie und Hierarchie sowie durch häufige, aber wenig partnerschaftliche Kontakte zu Kund(inn)en bzw. Klient(inn)en geprägt sind.

Die Analyse der Kompetenzanforderungen in den derart abgegrenzten Arbeitszusammenhängen ergab eine klare Zweiteilung: hier die modern-globalisierten und kundenorientiert-eigenverantwortlichen Arbeitsstrukturen, in denen Schlüsselkompetenzen einen ausgesprochen hohen Stellenwert haben, dort die anderen beiden Formen der Arbeitsorganisation, in denen diese Kompetenzbereiche eine deutlich geringere Rolle spielen. Sollte der Prozess der Tertiarisierung, d.h. der zunehmenden Bedeutung des Dienstleistungssektors, und der „internen Tertiarisierung“ (Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 20), d.h. der Ausweitung von Dienstleistungsfunktionen innerhalb des industriellen Sektors, weiter voranschreiten, und sollten – wie vielfach angenommen (vgl. z.B. Baethge/Baethge-Kinsky 1998) – die den erstgenannten Betriebstypen zugrunde liegenden, durch Prozessorientierung, querfunktionale Arbeitsteilung, flache Hierarchien und Selbststeuerung gekennzeichneten Prinzipien der Arbeits- und Betriebsorganisation Raum greifen, dann dürften auch die – ohnehin nicht niedrigen – Anforderungen an Schlüsselqualifikationen steigen.

Schließlich können Vergleiche des selbstberichteten Kompetenzniveaus zwischen verschiedenen Befragten Gruppen sowie Untersuchungen des Zusammenhangs zwischen verfügbaren Kompetenzen und Studienbedingungen Aufschluss darüber geben, wer unter welchen Voraussetzungen welche Kompetenzen entwickelt. Für die empirische Ana-

lyse dieser Fragestellung haben wir ein einfaches lerntheoretisches Modell herangezogen: Kompetenzen, mit denen Studierende an die Hochschule kommen (*Input*), werden in einem durch spezifische Lehr-/Lernarrangements und -stile sowie Kommunikations-, Interaktions- und Anforderungsstrukturen gekennzeichneten und in einen engeren und weiteren *Kontext* eingebetteten Lern- oder Sozialisationsprozess so entwickelt, dass ein bestimmter *Output/Outcome* resultiert.

Die Ergebnisse linearer Regressionsschätzungen, die zur Vereinfachung anstelle der dem theoretischen Modell eher angemessenen Mehrebenen- und Pfadmodelle verwendet wurden, legen u.a. zwei Schlussfolgerungen nahe. Erstens: Hochschulen können durch die Gestaltung der Lehre zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen beitragen. Zweitens: Eine kompetenzorientierte Lehre, die gleichermaßen fachspezifische und Schlüsselkompetenzen fördert, zeichnet sich durch hohe fachliche Standards, einen engen Bezug zu wissenschaftlichen wie außerwissenschaftlichen professionellen Handlungsfeldern, durch eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden sowie durch handlungsorientierte, aktivierende, „studierendenzentrierte“ Lernarrangements aus.

Die letztgenannten, in Lehr-/Lernformen wie das entdeckende, forschende, problembasierte Lernen oder Projektstudium umgesetzten Lernprinzipien sind beileibe nicht neu; sie wurden schon in den reformpädagogischen Ansätzen der 1920er-Jahre und der hochschuldidaktischen Diskussion der 1970er-Jahre vertreten, ohne aber in den Curricula und der Organisation von Lernprozessen auf breiter Front umgesetzt worden zu sein. Einer der vielen Gründe für die mangelnde Durchsetzungsfähigkeit dieser Ideen mag darin liegen, dass ihnen die Wirksamkeit abgesprochen wird. „Einfache Botschaften –“, so Klieme, Artelt und Stanat (2001, S. 218), „etwa, dass fächerübergreifende Kompetenzen am besten durch fächerübergreifende Projektarbeit zu fördern seien – entbehren jeder empirischen Basis.“

Die Warnung vor simplen Rezepten ist sicherlich insofern berechtigt, als die empirische Lehr-Lernforschung die „Blackbox“ von Lernprozessen bislang nicht annähernd vollständig ausleuchten konnte. Doch entbehrt die Effektivität der genannten Lehr-/Lernmethoden nicht jeglicher empirischer Evidenz. Das zeigen nicht nur die dargestellten Ergebnisse der HIS-Absolventenstudien, sondern auch Evaluationen von Projektveranstaltungen (vgl. Hampe 2002) und Analysen im Rahmen des CHEERS-Projekts. So konnten Meng und Heijke (2004, S. 4) nachweisen, „that activating learning methods are effective in both, the acquisition of discipline-specific competencies and the acquisition of generic competencies (die in etwa dem Konzept der Methodenkompetenz entsprechen; H. S.)“. Als optimal für die Entwicklung disziplinspezifischer Fachkompetenzen stellte sich dieser Studie zufolge aber eine Mischung von traditionellen lehrendenzentrierten und modernen aktivierenden Lehr-Lernmethoden heraus. „The role of the teacher inside an activating learning environment“, so die Schlussfolgerung, „should not be underestimated. Teachers combining activating learning methods with a strong role in knowledge transfer for themselves allow students to perform better than when just controlling the discussion process.“ (ebd., S. 40)

6. Fazit und Ausblick

Angesichts der mit dem Konzept der Schlüsselkompetenzen verbundenen Probleme wird in anderen Untersuchungen (z.B. PISA) die Strategie verfolgt, sich auf in der Psychologie gut erforschte Kompetenzbereiche zu beschränken, für die ausgereifte und psychometrischen Kriterien genügende Messinstrumente vorliegen. In den HIS-Absolventenstudien wurde dagegen ein Weg zur Erfassung von Schlüsselqualifikationen eingeschlagen, der unter theoretischen und methodischen Gesichtspunkten zwar suboptimal ist, aber dennoch nicht zu unterschätzende Erkenntnismöglichkeiten eröffnet und sich für die hochschulpolitische Praxis fruchtbringend nutzen lässt.

So lassen sich Ergebnisse zu den in der beruflichen Tätigkeit gestellten Kompetenzanforderungen zwar nicht unmittelbar für die Definition der Qualifikationsziele von Hochschulen heranziehen – dieses ist aufgrund der Multifunktionalität eines Hochschulstudiums sowie der Unbestimmtheit und des nur eingeschränkt vorhersagbaren Wandels der beruflichen Einsatzbereiche von Hochqualifizierten weder sinnvoll noch möglich –, doch liefern sie eine Grundlage, auf der Hochschulen ihre Bildungsziele in Bezug auf die berufliche Praxis der Absolventinnen und Absolventen reflektieren können. Vor dem Hintergrund der gesteckten Ziele bieten dann die Befunde zu den Einschätzungen des bei Studienabschluss erreichten Kompetenzstandes die Möglichkeit, die Qualifizierungsleistungen der Hochschulen zu überprüfen und Bereiche zu identifizieren, in denen besonderer Handlungsbedarf besteht. Schließlich lassen sich aus den Analysen zum Kompetenzerwerb an Hochschulen konkrete Handlungsempfehlungen und Ansatzpunkte für die Studienreform ableiten.

Gleichzeitig haben die Erfahrungen mit dem Erhebungsinstrument einige Schwachstellen und Desiderata aufgezeigt, die es für eine Erhöhung des Erkenntnispotenzials zu bearbeiten gilt. Diese betreffen, wie erwähnt, zum einen die unzureichende theoretische Fundierung und Operationalisierung einiger Kompetenzbereiche. Zum anderen ist auch die große Zahl zu beurteilender Kompetenzaspekte als nicht unproblematisch anzusehen, sodass eine Reduzierung angezeigt ist. Darüber hinaus sind die für die Kompetenzentwicklung relevanten Input-, Prozess- und Kontextfaktoren nur ausschnitthaft erhoben worden, sodass die Frage des Kompetenzerwerbs nur angerissen werden konnte.

Trotz vieler möglicher Verbesserungen wird eine thematisch breit angelegte Untersuchung wie die HIS-Absolventenstudien immer nur einen begrenzten Beitrag zur Kompetenzdiagnostik bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen und zur Kompetenzentwicklung bei Studierenden leisten können. Dazu sind fokussierte Längsschnittuntersuchungen erforderlich, die das Kompetenzniveau zu verschiedenen Zeitpunkten messen und alle für den Kompetenzerwerb theoretisch relevanten Faktoren berücksichtigen.

Literatur

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u.a.: Waxmann, S. 253-307.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31, S. 461-472.
- Baethge, M./Buss, K./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Burkart, G. (1985): Universität und Gesellschaftsstruktur. Einleitende Überlegungen zur Forschungslage. In: Burkart, G. (Hrsg.): Maturanten, Studenten, Akademiker. Studien zur Entwicklung von Bildungs- und Berufsverläufen in Österreich. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 13-81.
- Cicourel, A.V. (1974): Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frey, A./Balzer, L. (2003): Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. In: Frey, A./Jäger, R.S./Renold, U. (Hrsg.): Kompetenzmessung – Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. (Empirische Pädagogik 17, Heft 2, Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 148-175.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang.
- Guggenberger, H./Kellermann, P./Sagmeister, G. (2001): Wissenschaftliches Studium und akademische Beschäftigung. Vier Jahre nach Studienabschluss. Klagenfurt: Institut für Soziologie der Universität Klagenfurt. Internet: <http://www-sci.uni-klu.ac.at/groups/sozio/> [06.05.2002].
- Hampe, M. (2002): Einführung in den Maschinenbau. Ein Projektkurs für Erstsemester. In: Das Hochschulwesen 50, S. 228-234.
- Kellermann, P. (2002): Self-reported Competencies of Graduates and 'Employability' as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe. In: Horváth, F. (Hrsg.): Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität, S. 8-17.
- Klieme, E./Artelt, C./Stanat, P. (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 203-218.
- Klieme, E./Neubrand, M./Lüdtke, O. (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 139-190.
- Meng, C./Heijke, H. (2004): Student Time Allocation and the Learning Environment. Paper Prepared for the Annual Meeting of the European Research Network on Transitions in Youth, Nürnberg, September 2–4, 2004, Internet: http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/tiy2004/papers/TIY2004_Meng.pdf [05.10.2004].
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, S. 36-43.
- Oehler, C. (2000): Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

- Oates, T. (2001): Key Skills/Key Competencies – Avoiding the Pitfalls of Current Initiatives. Additional DeSeCo Expert Paper. Internet: www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_int02.htm [31.01.2002].
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (2003): A Holistic Model of Competence. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA/Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 41-62.
- Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS Kurzinformation A 6/2004. Hannover: Hochschul-Informationssystem.
- Teichler, U./Kehm, B.M. (1995): Towards a New Understanding of the Relationship between Higher Education and Employment. In: European Journal of Education 30, H. 2, S. 115-132.
- Weinert, F.E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden: Nomos, S. 23-43.
- Weinert, F.E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u.a.: Hogrefe & Huber, S. 45-65.
- Weinert, F.E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.

Anschrift der Autorin:

Dr. Hildegard Schaeper, HIS Hochschul-Informationssystem, Gosseriede 9, 30159 Hannover.