

Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen

Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für
Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich

Peer Pasternack • Roland Bloch • Claudius Gellert • Michael Hölscher
Reinhard Kreckel • Dirk Lewin • Irene Lischka • Arne Schildberg



HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Medieninhaber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK),
Minoritenplatz 5, A-1014 Wien
Herausgeber: BMBWK, Abteilung VII/10 -Studieninnovation und universitäre Forschungsfragen



Inhalt

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken.....	6
1. Untersuchungsauftrag, Problemstellung und methodisches Vorgehen <i>(Peer Pasternack)</i>	7
2. Veränderungen mittel- und längerfristiger Rahmenbedingungen von Hochschulbildung <i>(Irene Lischka / Peer Pasternack / Arne Schildberg)</i>	11
2.1. Wissensgesellschaft.....	12
Wissen und Wissenschaften (13). Lebenslanges Lernen (18). Berufsbildung und berufliche Weiterbildung (19). Privatisierung von Bildung (20)	
2.2. Globalisierung, Europäisierung, Regionalisierung.....	21
Globalisierung und Wettbewerb (21). Zentrale Globalisierungstendenzen und Qualifikationsanforderungen (23). Europäisierung (27). Korrigierende Tendenzen: Regionalisierung (28)	
2.3. Demografische Entwicklungen.....	29
Bevölkerungswachstum und -struktur (29). Ursachen und Folgen (30)	
2.4. Demokratisierungsprozesse.....	32
Gleichstellung der Geschlechter (33). Integration und Akzeptanz von Menschen unterschiedlicher Kulturkreise (34). Förderung Benachteiligter (Behinderter) (34). Intergeneratives Zusammenleben (35). Freiheitsgewinne und Teilhabechancen (35)	
2.5. Veränderungen der Staatsaufgaben.....	36
Kernaufgaben des Staates (36). Staatliche Kernaufgaben operativ: New Public Management (38). Kulturstaat (40)	
2.6. Entwicklungen der Arbeitsmärkte und Arbeitsanforderungen.....	41
Polarisierung der Arbeit (41). Fragmentierte Berufsbiografien (45)	
3. Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung <i>(Roland Bloch unt. Mitarb. v. Claudius Gellert und Peer Pasternack)</i>	47
3.1. Studienorganisation im internationalen Vergleich.....	48
3.1.1. Funktionale Differenzierung von Hochschulmodellen.....	49
Deutschland (49). England (50). Vereinigte Staaten (51). Frankreich (51)	
3.1.2. Der Übergang von der Schule zur Universität.....	52
3.1.3. Studienorganisation.....	53
3.1.4. Praxisbezug und Erwartungen des Arbeitsmarktes.....	54
3.2. Übergreifende Entwicklungen europäischer Studienreformen.....	56
3.2.1. Reformrahmen.....	56
3.2.2. Dominante Trends.....	58
3.3. Kompetenzvermittlung und -erwerb.....	61
3.3.1. Employability.....	62
3.3.2. Internationalisierung.....	66
3.3.3. Lebenslanges Lernen.....	71



3.4.	Reformen der Studienstruktur	72
3.4.1.	Hochschulzugang	73
3.4.2.	Gestufte grundständige Studiengänge	80
3.4.3.	Doktorandenausbildung	83
3.4.4.	Modularisierung und Kreditpunktsysteme	85
3.4.5.	Virtualisierung	89
3.4.6.	Differenzierung, Diversifizierung, Durchlässigkeit	89
3.4.7.	Qualitätssicherung und -entwicklung	92
3.5.	Fördernde und hemmende Faktoren – offene Fragen	93
3.5.1.	Problemanzeigen und Herausforderungen	93
3.5.2.	Ziel- und Umsetzungskonflikte	98
	Flexibilisierung und Standardisierung (98). Differenzierung vs. Vereinheitlichung der Studieninhalte (99). Selektion vs. Expansion (100)	
4.	Künftige Trends in der Hochschulbildung <i>(Dirk Lewin / Peer Pasternack unt. Mitarb. v. Roland Bloch)</i>	101
4.1.	Polaritäten	103
4.2.	Hochschulbildungsbeteiligung steigern	104
4.3.	Lebenslanges Lernen gestalten	106
4.4.	Nachhaltigkeit integrieren	109
4.5.	Employability erzeugen	114
4.6.	Internationalität leben	116
4.7.	Qualitätsorientiert und wettbewerbsfähig agieren	119
4.8.	Neue Lehr- und Lern-Formen entwickeln und nutzen	126
5.	Konsequenzen	134
5.1.	Anforderungen an den Kompetenzerwerb der Lehrenden <i>(Michael Hölscher / Irene Lischka)</i>	135
5.1.1.	Gesamtheit der Anforderungen	135
5.1.2.	Lehrkompetenzen	140
	Fachliche Kompetenzen (141). Methodische Kompetenzen (146). Soziale und Selbst- kompetenzen (150)	
5.1.3.	Umsetzungserfahrungen	152
	Didaktik für Hochschullehrende (152). E-Learning (154). Internationalisierung (156). Interdisziplinarität (157). Anwendungsbezug (158)	
5.1.4.	Ausblick	159
5.2.	Anforderungen an die Hochschulorganisation und das universitäre Management <i>(Claudius Gellert / Peer Pasternack)</i>	161
5.2.1.	Hochschulautonomie und Administration	161
	Konsequenzen der Entstaatlichung (169). Finanzausstattung und Personalstruktur (164). Qualitätssicherung und Accountability (167)	
5.2.2.	Hochschulzugang und Beziehung zur Schule	168
	Ziele (168). Die Gestaltung der Studienvorbereitungsphase (169). Die Gestaltung des Übergangs Schule – Hochschule (170). Die Gestaltung der Studieneingangsphase (171). Fazit (172)	
5.2.3.	Studienorganisation	173
	Multifunktionale Fähigkeiten und Persönlichkeitsbildung (173). Prüfungssystem (173). Diversifizierung des Studienangebots (174). Internationalisierung (175). Lebenslanges Lernen (176)	
5.2.4.	Ausblick	178



6. Schluss <i>(Peer Pasternack / Reinhard Kreckel unt. Mitarb. aller Kapitelautoren)</i>	180
6.1. Zusammenfassung.....	180
Veränderungen mittel- und längerfristiger Rahmenbedingungen für Hochschulbildung (180). Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung (182). Künftige Trends in der Hochschulbildung (185). Konsequenzen für den Kompetenzerwerb der Lehrenden, die Hochschulorganisation und das universitäre Management (188)	
6.2. Handlungsempfehlungen.....	192
6.3. Prioritäten.....	206
Literatur.....	215



Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen:

Abb. 1:	Veränderungen der Rahmenbedingungen von Hochschulbildung.....	11
Abb. 2:	Innovationsaufwendungen 2002 bis 2004 in ausgewählten Branchengruppe der deutschen Wirtschaft.....	15
Abb. 3:	Investitionen in Informations- und Kommunikationstechnik in ausgewählten OECD-Ländern	17
Abb. 4:	Ausländische hochqualifizierte Fachkräfte im amerikanischen Arbeitsmarkt nach Herkunftsländern.....	26
Abb. 5:	Prozentualer Anstieg der Gesamtbevölkerung im Vergleich zum 01.01.2004.....	29
Abb. 6:	Entwicklung der Bevölkerungsstruktur in der EU 15 und in Österreich	31
Abb. 7:	Beschäftigung in Deutschland nach Tätigkeitsniveau	42
Abb. 8:	Beschäftigung nach Qualifikation in der EU der 12 zwischen 1992 und 2003	43
Abb. 9:	Vergleich der Akademikerarbeitslosenquoten nach Ländern und nach Höhe der Gesamtarbeitslosigkeit.....	44
Abb. 10:	Aktuelle Schwerpunkte der Hochschulbildungsentwicklung	48
Abb. 11:	Studienanfängerquoten 2003 im internationalen Vergleich.....	58
Abb. 12:	Studierende im Ausland 1998, 2000, 2002	68
Abb. 13:	Abschlussquoten im Tertiärbereich in ausgewählten Ländern	81
Abb. 14:	Studienabbrecherquoten in ausgewählten Ländern.....	81
Abb. 15:	Künftige Hochschulbildungstrends.....	104
Abb. 16:	Verteilung der Hochschulen im COPERNICUS-CAMPUS-Netzwerk	110
Abb. 17:	Neue Lehr- und Lernformen	133
Abb. 18:	Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Lehrenden	151
Abb. 19:	Anforderungen an Organisationsentwicklung und Hochschulmanagement	178
Abb. 20:	Zielgebundene Entwicklung der Hochschulbildung: Kernziele.....	193
Abb. 21:	Zielgebundene Entwicklung der Hochschulbildung: Kern- und Teilziele.....	205
Abb. 22:	Schlüsselfaktoren	208
Abb. 23:	Prioritäten [Übersicht]	209
Abb. 24:	Prioritäten [Details].....	212
Abb. 25:	Gesamtzusammenfassung: Trends, Konsequenzen, Ziele, Schlüsselfaktoren und Prioritäten der Hochschulbildungsentwicklung.....	214

Tabellen:

Tab. 1:	Schwerpunkte der Forschungsförderung bzw. erwarteter Wissenszuwächse.....	14
Tab. 2:	Lifelong-Learning-Beteiligungsraten im internationalen Vergleich.....	19
Tab. 3:	Bisherige und künftige Altersstruktur der österreichischen Bevölkerung	30
Tab. 4:	Entwicklung der Gesamtzahl der DoktorandInnen in ausgewählten Ländern.....	84
Tab. 5:	Hochschulbildung: traditioneller Modus und lebenslanges Lernen.....	107
Tab. 6:	Handlungsempfehlungen	194



1. Untersuchungsauftrag, Problemstellung und methodisches Vorgehen^{*}

Die vom Auftraggeber ausgesandte Einladung zur Angebotslegung vom 15.9.2004 identifiziert veränderte Rahmenbedingungen der Hochschulbildung und daraus abgeleitete Veränderungen der Bildungsangebote. Diese wiederum müssten Änderungen im universitären Management und bei der Kompetenzentwicklung der Lehrenden nach sich ziehen. Die Management- und Kompetenzentwicklungen sollten einen systematischen Zusammenhang zu den veränderten Rahmenbedingungen und Angeboten der Hochschulbildung aufweisen. Daher werde zunächst eine systematisierte Darstellung gegenwärtiger und prognostizierbarer Trends der hochschulexternen Bedingungen und der hochschulinternen Reaktionen darauf benötigt. Auf dieser Grundlage seien dann ebenso systematisiert mögliche und zielführende Entwicklungen im universitären Management und bei der Lehrendenkompetenz darzustellen.

Der wissenschaftliche Bericht und die ihm zu Grunde liegenden Analysen seien so anzulegen, dass insbesondere der aktuelle Stand und die prognostizierten Entwicklungen der Rahmenbedingungen des Hochschulwesens in den europäischen Ländern unter Beachtungen globaler Trends deutlich werden. Stand und Entwicklungsrichtungen dieser Rahmenbedingungen sollten unter Berücksichtigung von nationalen Besonderheiten bzw. Gegebenheiten dargestellt werden. Verwiesen werden solle dabei auch auf erkennbare widersprüchliche Trends, Erkenntnisse, Probleme und Positionen. Nur dann wird es möglich sein, diese Entwicklungen mit Blick auf die Republik Österreich einzuordnen und zu bewerten. Das setze wiederum die Beachtung der analogen aktuellen, historisch gewachsenen Rahmenbedingungen der Republik Österreich voraus.

Konsequenzen aus den sich verändernden Rahmenbedingungen für die Hochschul(aus)bildung seien abzuleiten insbesondere hinsichtlich des Stellenwertes und der Funktion von Hochschulbildung innerhalb des nationalen Bildungssystems, der Struktur der Studienangebote (Studiengänge in Studienformen wie Direkt-, Fernstudium, grundständiges und weiterbildendes Studium), der übergreifenden Zielsetzungen von Hochschulbildung (z.B. Kompetenzansatz), der Relation von Forschung und Lehre, von Theorie- und Anwendungsbezug, von Modularisierung und Creditierung, der Erfordernisse für den Hochschulzugang, der Ansätze für lebenslanges Lernen, Studiendauer, Lernformen, Projekte, Praktika usw.

Gemäß der Ausschreibung soll die Untersuchung zu diesem Punkt folgende Fragestellungen in den Blick nehmen:

1. Welche strukturellen Trends auf europäischer und insbesondere österreichischer Ebene resultieren aus den veränderten Rahmenbedingungen?

^{*} **Autor: Peer Pasternack**



2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen werden aus gesellschaftlicher Perspektive von der Hochschulbildung erwartet?
3. Welche unterschiedlichen Ansprüche stellen Studierende an Hochschulbildung?
4. Welche Methoden wenden europäische und insbesondere österreichische Hochschulen an, um sowohl die veränderten strukturellen als auch die gesellschaftlichen und studentischen Anforderungen zu erfüllen?

Es wird nachfolgend unterschieden zwischen (a.) den Anforderungen an den Studienbetrieb, Organisation, Management und Lehrende sowie (b.) strukturellen Antworten auf die Anforderungen. In Folge der ausschreibungsgemäßen Schwerpunktsetzung auf Hochschulbildung erfährt an dieser Stelle die Organisation der Forschung keine explizite Behandlung, obgleich immer vorausgesetzt ist, dass sich Lehr- und Bildungsprozesse an Universitäten forschungsgebunden entfalten.

Der Ansatz des hier vorgelegten Wissenschaftlichen Berichts ist ein vergleichend-synthetisierender, der sich im wesentlichen auf Literatur- und Dokumentenanalysen, Metadatenanalyse sowie auf Experteninterviews und einen Expertenworkshop stützt. Die vier Teilbereiche des Wissenschaftlichen Berichts verlangten jeweils einen spezifischen Methodenmix:

- Die *Veränderungen in den Rahmenbedingungen der Hochschulbildung* wurden an Hand von Literatur- und Dokumentenanalysen identifiziert. Einbezogen wurden insbesondere internationale und nationale Dokumente einschließlich Prognosen zu globalen wirtschaftlichen, natürlichen und sozialen Entwicklungen sowie daraus abgeleiteten Wissensbedarfen. In Verbindung damit erfolgte eine Auswertung von Analysen und Prognosen zu demografischen Prozessen, zu Tendenzen auf den Arbeits- und Absatzmärkten, zur Entwicklung von Berufen, insbesondere den Anforderungen an die Kompetenzen von hochqualifizierten Erwerbstätigen. Recherchiert wurde ferner in politischen, vor allem bildungspolitischen Dokumenten sowie in Studien zu Strukturen und Effekten nationaler Bildungssysteme.
- Die Erfassung der *aktuellen Entwicklungen in der Hochschulbildung* erforderte eine Literatur- und Dokumentenanalyse, Internetrecherchen und Sekundäranalysen quantitativer Datenerhebungen. Dabei ging es um die Erfassung des Forschungsstands und eine Bestandsanalyse.
- Die *Prognose künftiger Trends in der Hochschulbildung* wurde durch Literatur- und Dokumentenanalyse, Sekundäranalysen quantitativer Datenerhebungen und einen Expertenworkshop gewonnen. Nötig waren im Einzelnen die Erfassung des Forschungsstands und vorliegender Szenarien, Metadatenanalysen sowie die Auswertung des Expertenworkshops.¹
- Die *Ableitungen für Hochschulorganisation, universitäres Management und Kompetenzerwerb der Lehrenden* speisen sich aus Literatur- und Dokumentenstudien sowie Experteninterviews.² Die Experteninterviews dienen der Erschließung des konkreten Feldes und der Auf-

¹ An dem Workshop, durchgeführt am 24. Juni 2005 in Wittenberg, nahmen teil: StS a.D. Klaus Faber, Potsdam; Prof. Hans Rainer Friedrich, Abteilungsleiter im BMBF a.D.; Dr. Ulrich Heublein, Hochschul-Informationssystem, Leipzig; Dr. Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin; Dr. Götz Schindler, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München.

² Die Interviews wurden von Claudius Gellert und Peer Pasternack mit den Vizerektoren für Lehre der Universität Innsbruck, Prof. Eva Bänninger-Huber (1.7.2005), der Universität Salzburg, Prof. Rudolf Mosler (27.7.2005),



klärung von widersprüchlichen Sachverhalten, die sich aus den vorangegangenen Studien ergeben haben: Welche Wahrnehmungen von Chancen und Risiken gibt es im österreichischen Universitätssystem? Wo konkurrieren Positionen aus welchen Gründen zwischen welchen hochschulpolitischen Akteuren? Wo lassen sich zentrale Schwachstellen identifizieren, die folglich vorrangig zu bearbeiten sind, um eine zukunftsfähige Aufstellung der österreichischen Universitäten erreichen zu können?

Hierbei stellt das Thema „Künftige Trends der Hochschulbildung“ sowohl inhaltlich als auch methodisch eine Herausforderung dar: Manche in der Vergangenheit prognostizierten Zukunftstrends – etwa die euphorische Bewertung des (allein) internetbasierten Lernens – haben sich vergleichsweise schnell als Fehlprognosen erwiesen. Andere Trends – etwa derjenige der Stufung von Hochschulangeboten – geben auf Grund jahrzehntelanger Entwicklungen Anlass zur Exploration in die Zukunft, werden aber fast ausschließlich in kurzfristigen Umsetzungshorizonten diskutiert.

Die Prognose künftiger Trends ist eine methodische Herausforderung, die den Umgang mit dem sozialwissenschaftstypischen Prognoseproblem verlangt. Dieses ergibt sich daraus, dass Prognosen in einer prinzipiell unaufhebbaren Situation unvollständiger Information zu generieren sind: Weder sind alle Wirkungszusammenhänge der Gegenwart bekannt, noch lassen sich alle für den Untersuchungsgegenstand relevanten Ereignisse der Zukunft voraussehen. Weitere Probleme lassen sich nennen: Irrtümer in der Beschreibung der Entwicklung von Rahmenbedingungen sind nicht ausgeschlossen; sporadisch oder erratisch eintretende Einzelereignisse lassen sich kaum vorhersagen; es gibt kein mechanisches Ableitungsverhältnis von der Entfaltung bestimmter Bedingungen zu einer bestimmten Trenddurchsetzung; quantitative Voraussagen im Hochschulbildungssektor sind außerordentlich schwierig (etwa: wie hoch wird der Anteil der Teilzeitstudierenden in Zukunft sein? wie wird sich die Nachfrage nach akademischen Weiterbildungsleistungen entwickeln?).

Zugleich soll aber vermieden werden, sich – wie häufig zu beobachten – in eine typische Sozialwissenschaftler-Falle zu begeben: einerseits die Beratungsresistenz von Politik und Verwaltung zu kritisieren, wenn diese Strategien entwirft, ohne zuvor Fachleute zu Rate gezogen zu haben; andererseits aber dann, wenn man als Fachexperten zu Rate gezogen wird, überzogene prognostische Erwartungen der Politik und Verwaltung zu kritisieren – und damit das Vorurteil zu bestätigen, dass die Wissenschaftler sehr klug theoretisch Kategorien bilden können, doch immer dann, wenn es konkret wird, vor allem die Komplexität des Gegenstandes wortreich zu beschreiben und Prognoseschwierigkeiten ins Feld zu führen vermögen.

Wenn sich auch keine vollständig sicheren Prognosen stellen lassen, so lassen sich immerhin Wahrscheinlichkeiten abschätzen. Insoweit wird im vorliegenden Bericht eine Trendbeschreibung mit Vorhersagepotenzial entwickelt. Der Trendkorridor wird durch die Analyse der Rahmenbedingungen von Hochschulbildung bestimmt. Es werden kontrollierte und durch die Adressaten

der Universität Wien, Prof. *Arthur Mettinger* (27.6.2005), sowie der Wirtschaftsuniversität Wien, Prof. *Karl Sandner* (27.6.2005), geführt.



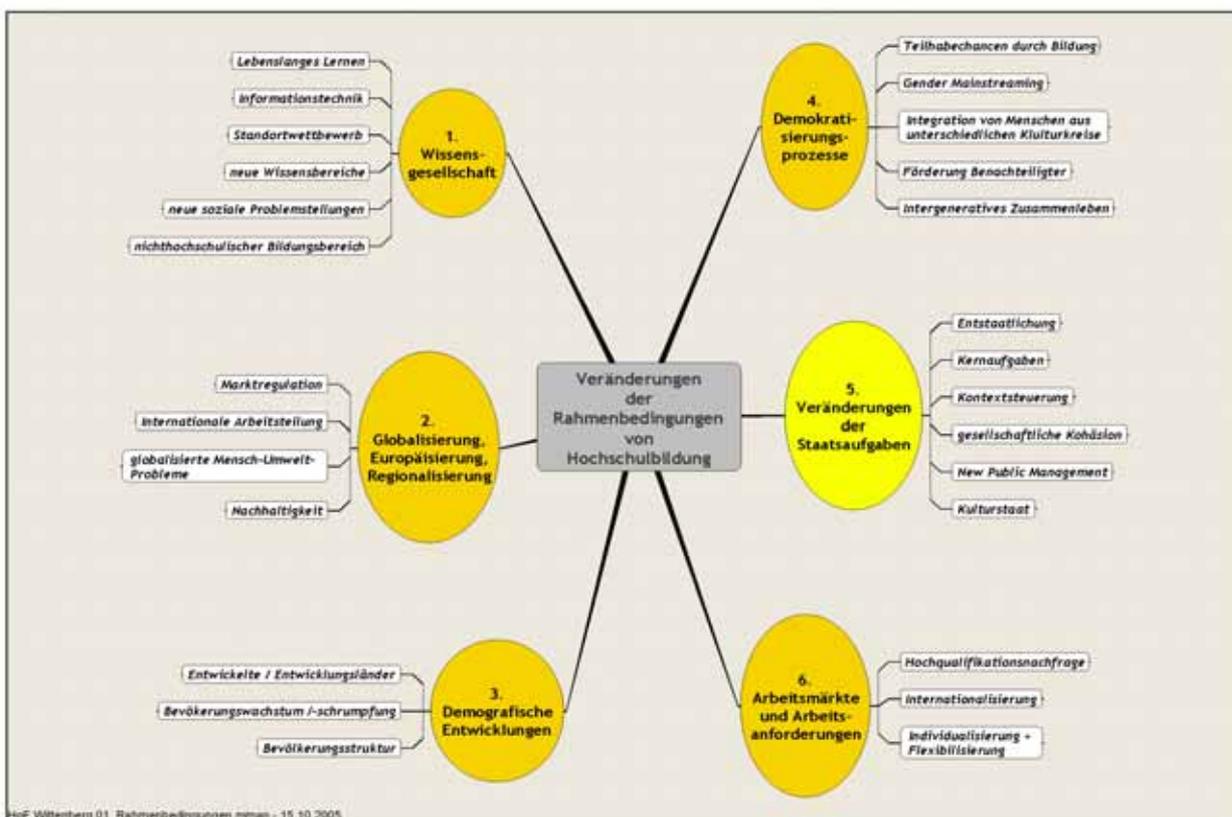
kontrollierbare Aussagen getroffen, indem deren jeweilige Bedingungen angegeben werden. Überdies wird vermieden, sich als Experten in die Rolle von Quasi-Entscheidern zu begeben – diese Aufgabe sollte grundsätzlich bei der Politik bleiben. Statt dessen wird hier die Beschreibung von Möglichkeitsräumen bzw. – auf der Zeitschiene – Möglichkeitskanälen geliefert: Die darin angelegten Potenziale und Optionen können durch politische Entscheidungen behindert oder befördert werden.



2. Veränderungen mittel- und längerfristiger Rahmenbedingungen von Hochschulbildung*

Hochschulen stehen aus historischen und funktionalen Gründen im Spannungsverhältnis zu gesellschaftlichen Entwicklungen. Einerseits beeinflussen Hochschulen diese Entwicklungen entscheidend, andererseits werden sie auch selbst davon geprägt, dürfen sich diesen aber nicht einfach anverwandeln. Hochschulen liefern durch Wissensgenerierung und -vermittlung die Chance, dass alltagstheoretisch erzeugte Problemhorizonte der sie umgebenden Gesellschaften überschritten werden. Sie werden ihrer Rolle als Akteure in dem darauf aufbauenden Dialog insbesondere dann gerecht, wenn sie die absehbaren Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen prospektiv aufgreifen.

Gegenwärtig sind Modernisierungsprozesse bereits zu beobachten bzw. absehbar, welche die Fähigkeiten der Gesellschaften und Staaten zur Bewältigung sozialen Wandels vor beträchtliche Herausforderungen stellen. Die Herausforderungen resultieren daraus, dass die Anpassungsfähigkeit der Gesellschaften gegenüber den anstehenden Veränderungen nur durch Mobilisierung bis-



* AutorInnen: Irene Lischka, Peer Pasternack, Arne Schildberg



lang nicht notwendiger Ressourcen der Konfliktbewältigung, Differenzierungs- und Innovationsverarbeitung gelingen wird. Die Dimensionen dieser Modernisierungsprozesse sind Wissensgesellschaft (nachfolgend Punkt 2.1.), Globalisierung, Europäisierung, Regionalisierung (2.2.) und demografische Entwicklungen (2.3.). Die Mobilisierung entsprechender Bewältigungsressourcen erfordert Demokratisierungsprozesse (2.4.), Veränderungen der Staatsaufgaben (2.5.) sowie Entwicklungen der Arbeitsmärkte und Arbeitsanforderungen (2.6.).

2.1. Wissensgesellschaft

Die Rede von der ‚Wissensgesellschaft‘ stößt nicht selten auf Skepsis. Sie erscheint zunächst wahlweise als ebenso zentral wie oder klingt nicht viel zentraler als daneben gleichfalls ausgerufene oder empirisch identifizierte Gesellschaftsbilder: „Verantwortungsgesellschaft“, „Überlebensgesellschaft“, „Risiko-“, „Erlebnis-“, „Freizeit-“, „Moral-“ oder „blockierte Gesellschaft“.³ „Wissensgesellschaft“ erscheint in diesem Kontext als die Akzentuierung eines bestimmten Merkmals heutiger und künftiger Gesellschaft, wo auch andere Betonungen denkbar sind. Wird jedoch nach den Kollektivgütern gefragt, die für die Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften unabdingbar sind (Willke 1996, 8), dann erhält die Betrachtung heutiger und künftiger Gesellschaften als Wissensgesellschaft einen deutlich herausgehobenen Stellenwert im Vergleich zu anderen Gesellschaftsbeschreibungen. Die fortgeschrittenen Gesellschaften befinden sich in der Transformation von der Industrie- zur Wissensgesellschaft, d.h. einerseits auf dem Wege zu einer Durchformung gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse und andererseits einer reflexiv gewendeten Aufklärung. Gesellschaft und Wirtschaft gruppieren sich immer mehr um den Faktor Wissen. Die reflexiv gewendete Aufklärung bewegt sich zwischen der fraglosen Machbarkeit der traditionell-rationalistischen Aufklärung und der fragwürdigen Machbarkeit der sog. Nachmoderne, welche einstweilen nur weiß, wonach sie kommt, aber nicht wovon.

Die Herausforderungen der Wissensgesellschaft sind von zweierlei Seiten her zu beschreiben: einerseits mit Begriffen wie Informationsgesellschaft, Verwissenschaftlichung, informationelle Vernetzung, Digitalisierung, Expertensysteme und Wissensrepräsentation; andererseits mit den komplementären Stichworten Informationsverschmutzung, Analphabetisierung, informationelle Isolierung, Kommunikationskontrolle, Verwissenschaftlichung der Repression und Technologisierung der Gewalt (Willke 1996, 262).

Operativ stützt sich die Wissensgesellschaft auf die Produktion und Weitergabe von Informationen, die durch Auswahl- und Bewertungsprozesse das Wissen von Einzelnen und von Organi-

³ Etzioni (1997), Hillmann (1999), Beck (1993), Schulze (1996), Heimken (1989), Schmid (1999), Heinze (1998).



sationen zu vergrößern vermögen. Gelungene Wissensprozesse führen zu höherer Rationalität einschließlich der präzisierten Kenntnis von Rationalitätsgrenzen.

Lebensweltlich ist für die Wissensgesellschaft charakteristisch, dass sich das Verhältnis von Arbeit, Freizeit und Bildung deutlich wandelt. Für Bildung und Freizeit steht – biografisch wie alltagsbezogen – deutlich mehr Zeit zur Verfügung.⁴

In ökonomischer Hinsicht werden Wissensvorsprünge im internationalen Standortwettbewerb zu einem primären Produktionsfaktor. Diese Neuordnungen ziehen eine zunehmende Bedeutung der Wissensproduktion und Forschung nach sich:

„Im Gegensatz zum technizistischen Begriff der Informationsgesellschaft eröffnet ‚Wissensgesellschaft‘ eine Perspektive, die auf den Willen und die Befähigung der Menschen zur Selbstbestimmung setzt. Nicht Rechnerleistungen und Miniaturisierung werden die Qualität der künftigen gesellschaftlichen Entwicklung bestimmen. Entscheidend wird die Auswahl des Nützlichen und die Fähigkeit zum Aushalten von Ambivalenzen und Unsicherheit sein, die Gestaltung des Zugangs zu Wissens und der fehlerfreundliche Umgang mit dem Nichtwissen.“ (Heinrich-Böll-Stiftung: 216).

Wissen und Wissenschaften

Gegenstand der Hochschulbildung sind die Wissenschaften – Ausdruck des Erkenntnisstandes und Wissens, das auf der Erde insgesamt besteht (globales Wissen, Weltwissen) und durch Forschung ständig generiert wird. Wissen nimmt beschleunigt zu. Noch vor wenigen Jahren wurde alle sieben Jahre mit einer Verdoppelung des Weltwissens gerechnet. Derzeit sind diesbezügliche Aussagen zurückhaltender; die Quantifizierung ist allein durch die Nutzung und Anwendung neuer Erkenntnisse für bestehende Wissenschaften (z.B. Nanotechnologie für Bautechnologien) schwer zu erfassen und zu bewerten.

Die Möglichkeiten moderner Informationstechnik veränderten allein in den letzten Jahrzehnten Prozesse in Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung, Dienstleistungen und auch im privaten Bereich entscheidend – künftig dürfte dies eher evolutionär verlaufen.⁵ Gleichwohl resultiert gerade der sich abzeichnende sprunghafte Anstieg des Weltwissens eben aus der Nutzung der modernen Informationstechnik und wäre ohne sie kaum möglich.⁶ Mit Hilfe der Informationstechnik wird das Weltwissen in den kommenden Jahrzehnten schneller als zuvor anwachsen und vor allem verfügbarer sein. Für den gesamten Bildungsbereich haben sich mit der bisherigen und künftigen Ent-

⁴ Bourgeois (2002); Encarnação/Leibhold/Reuter (2000); Klös/Weiß (2003)

⁵ Die OECD sieht in ihrer Studie zum Beitrag von Informations- und Kommunikationstechnik für das Wirtschaftswachstum trotz der abkühlenden wirtschaftlichen Entwicklung eine große Bedeutung: „Despite the slowdown in the economy and parts of the ICT sector, ICT has emerged over the past decade as a key technology with the potential to transform economic and social activity. It has already led to more rapid growth in countries where appropriate policies to reap the benefits from ICT have been put in place. Moreover, continued technological change should bring many more benefits in the future. All OECD governments can do more to exploit this technology, by fostering a business environment that encourages its diffusion and use and by building confidence and trust. However, policies to bolster ICT will not on their own lead to stronger economic performance.“ (OECD 2003b: 93)

⁶ Bleicher/Berthel (2002: 10); Castells (1999); Dowe/Märker (2003)



wicklung der Informationstechnik aber nicht nur Anforderungen verändert. Vielmehr sind damit auf breiter Basis zeit- und raumunabhängige Lernformen möglich (E-learning), die auch den Zugang zu Hochschulbildung in veränderten Lebensverläufen ermöglichen.

Derzeit wird angenommen, dass wesentliche Erkenntniszuwächse vor allem in den folgenden Wissenschaften zu erreichen sind: Weltraumforschung,⁷ Klimawissenschaften, Energietechnik, Informationswissenschaften, Nanotechnik und -technologie, Werkstoffwissenschaften, Gesundheitswissenschaften (Medizin, Pharmazie), Biowissenschaften, insbesondere Gentechnik,⁸ Mikrobiologie. Tabelle 1 verweist auf die in unterschiedlichen Quellen dazu differenzierter und detaillierter benannten Wissenschaftsbereiche.

Quellen:			
Rammer (2004)	Grupp (1999)	EU Commission (2002)	Graf (2002)
<u>USA:</u> Lebenswissensch., Chemie, Physik, Ingenieurwissensch. (Informations- und Kommunikationstechnol., Materialwiss., Transport, zivile Raumfahrt, Umwelttechnol.) <u>Japan:</u> Biotechnologie, Gentechnik und Gesundheit, Energieforschung, Umwelttechnologie Nanotechnologie, neue Materialien <u>Großbritannien:</u> Genforschung, regenerative Medizin <u>Frankreich:</u> Verbundforschung zu Informations- und Kommunikationstechnologien, Energie und Verkehrstechnik, Raumfahrt und Kernfusion <u>Finnland:</u> Informations- und Kommunikationstechnol., Holz, Metall, Lebenswissenschaften, Wohlbefinden, Umwelt, wissensintensive Dienste, Technologievorausschau <u>Deutschland:</u> Lebenswissenschaften	Städtebau und Verkehr; Umwelt und Energie; Rohstoffe, Produktions- und Materialtechnik; Maschinenbau; Chemie	Gesundheit Verbraucherschutz Energie Umwelt Entwicklungshilfe Landwirtschaft und Fischerei, Biotechnologien, Informations- und Kommunikationstechnologien, Erziehung und Ausbildung, Verkehr Beschäftigung soziale Angelegenheiten und wirtschaftlicher Zusammenhalt, Justiz und Inneres Raumfahrt und Sicherheit	Informations- und Kommunikationstechnologien; neue Formen der Energieversorgung, insbesondere die Brennstoffzelle; Bio- und Gentechnologien; Nanotechnologie

Tab. 1: *Schwerpunkte der Forschungsförderung bzw. erwarteter Wissenszuwächse*

Gegenüber einer vor sieben Jahren erstellten Prognose zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik (Cuhls 1998; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 72) zeigt sich eine Verschiebung bzw. Orientierung auf neue Schwerpunkte (wie Nanotechnik, Gentechnik), während seinerzeit u.a. in der Optimierung von Datenspeichern, Digitalisierung des Zah-

⁷ Vgl. dazu das White Paper zu EU-Raumfahrtspolitik (European Commission 2003c).

⁸ Vgl. dazu die Mitteilung der EU Kommission zu Biotechnologie und Lebenswissenschaften (European Commission 2002).

lungsverkehrs oder in der Satellitentechnik die der Informationsgesellschaft entsprechenden entscheidenden Wissenszuwächse gesehen wurden. Die schon heute selbstverständliche massenhafte technologische Umsetzung dieser Schwerpunkte unterstreicht nachhaltig des Tempo der Zunahme globalen Wissens, andererseits die Notwendigkeit der ständigen Beobachtung der Wissensentwicklung und der Hinterfragung für den nationalen Hochschulbereich.

Erkennbar werden diese Aufzählungen von den Naturwissenschaften, deren Anwendung und technologischer Nutzung dominiert. Der tatsächliche Wissenszuwachs wird sich jedoch auch in allen anderen Wissenschaften vollziehen. Dabei stehen, je nach Disziplin, sowohl evolutionäre als auch revolutionäre Entwicklungen zu erwarten. Revolutionär meint, dass sich neue Wissenschaften entwickeln, vorhandene diversifiziert werden oder der Wissenszuwachs in der interdisziplinären Vernetzung mit anderen Wissenschaften diese selbst stark verändert (wie z.B. der Einfluss der Gentechnik auf die medizinische Wissenschaft). In Verbindung damit steht auch die Nutzung neuen Wissens für die Wirtschaft und des menschlichen Alltags. Ein Wandel wird in der Wirtschaft insbesondere in dem beschleunigten Wachstum wissensintensiver, produktionsbegleitender Dienstleistungen gesehen (Bittlingmayer 2001: 15; Dowe/Märker 2003: 5). Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass in Abhängigkeit von den vorhandenen Wissenschafts- und Technologieschwerpunkten in den einzelnen Staaten Innovationen gerade auch in den eher traditionellen Bereichen erfolgen werden, um den vorhandenen spezifischen technologischen Vorsprung zu behaupten und auszubauen (siehe dazu die Innovationsaufwendungen nach Branchen am Beispiel der deutschen Wirtschaft – Abb. 2).

Insgesamt ist mit dem Begriff Wissensgesellschaft nicht nur das hohe Tempo des Wissenszu-

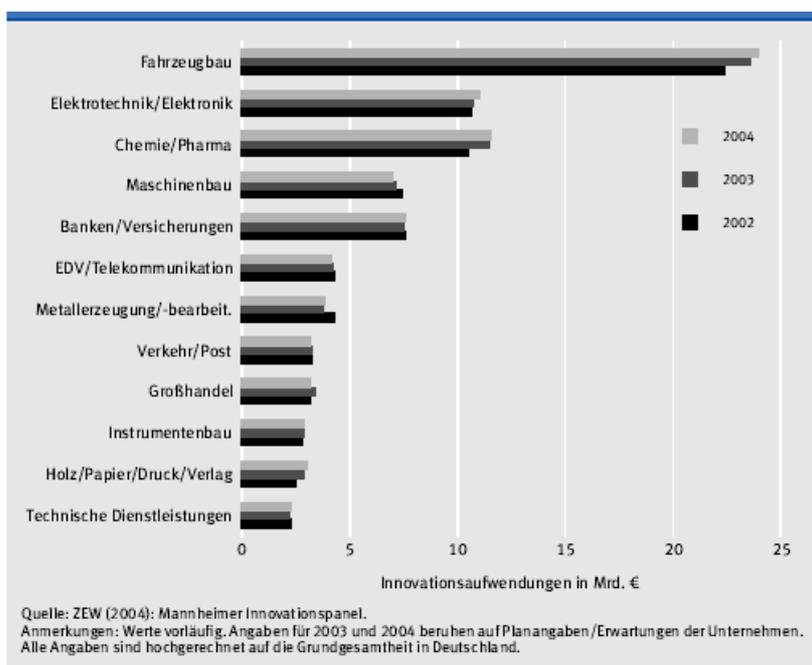


Abb. 2: Innovationsaufwendungen 2002 bis 2004 in ausgewählten Branchengruppe der deutschen Wirtschaft (Quelle: Rammer/Peters/Schmidt/Doherr 2004: 4)

wachses verbunden, sondern auch die Unsicherheit darüber, in welchen Wissenschaften tatsächlich besondere Erkenntniszuwächse zu erwarten sind und wie deren gesellschaftliche Nutzung erfolgen wird. In wissenschaftstheoretischer Hinsicht sind grundsätzlich zwei konkurrierende und sich dennoch bedingende Entwicklungen denkbar: einerseits die Ausdifferenzierung des vorhandenen Wissens



bzw. bestehender Wissenschaften, andererseits zunehmende interdisziplinäre Verflechtungen, z.B. in der technologischen Umsetzung. Hochschulbildung muss genau diese Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten antizipieren und abbilden.

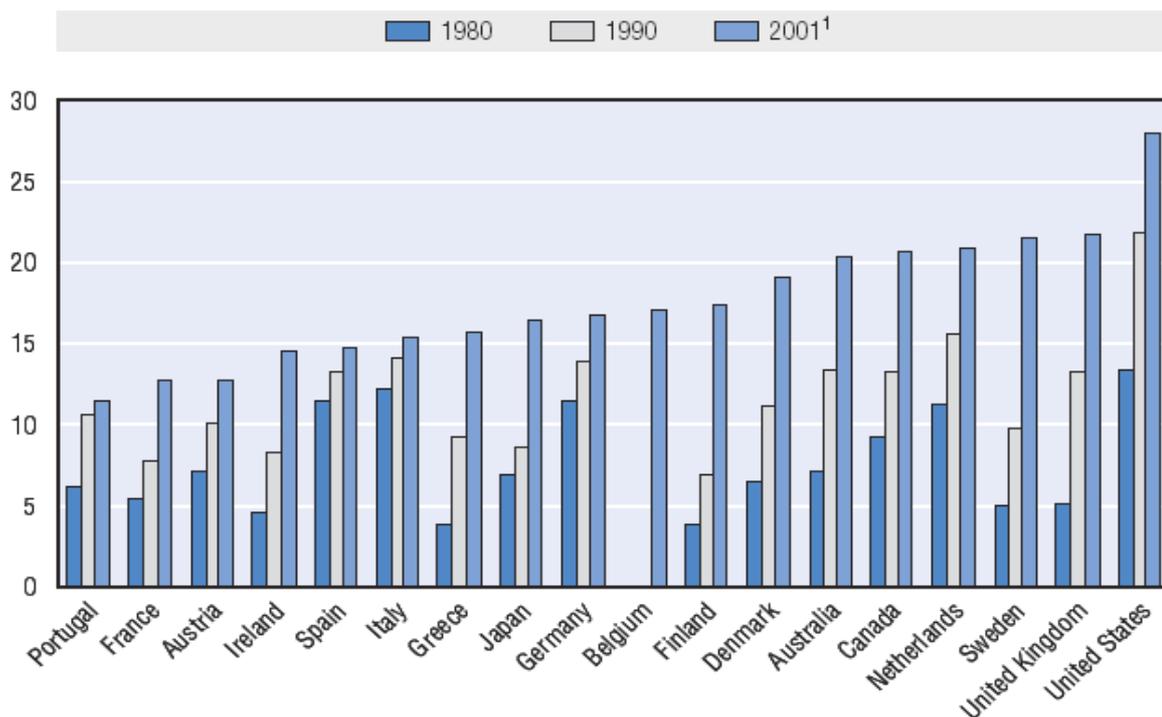
Sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der Theoriedebatte besteht Einmütigkeit darüber, dass der Übergang zur Wissensgesellschaft einen irreversiblen epochalen Wandel bedeutet (Bittlingmayer 2001: 15). Wenn dem vorerst auch keine durchschlagenden Argumente entgegen zu setzen sind, so zeigen historische Erfahrungen doch, dass eine distanziertere Bewertung angemessen sein dürfte. Gerade der Zuwachs an Wissen könnte gesellschaftliche Entwicklungen fördern, die in wenigen Jahrzehnten ein neues Label angemessen erscheinen lassen (z.B. Ökostatt Wissensgesellschaft).

Für die Hochschulen in ihrer Funktion als Forschungs- und Bildungseinrichtungen in zunehmend globaler organisierter Wettbewerbs- und Kooperationsstrukturen leiten sich aus dem Umfangs- und Bedeutungszuwachs globalen Wissens unterschiedliche Fragestellungen und Konsequenzen ab. Auf nationaler Ebene ist danach zu fragen,

- welches Weltwissen bisher im eigenen Lande entscheidend mit erzeugt wurde und
- für welche neuen Wissensgebiete bzw. Wissenschaften deshalb (aber auch aus anderen Gründen) national besonders günstige Voraussetzungen und Entwicklungschancen bestehen,
- bzw. welche neuen Wissensgebiete bzw. Wissenschaften eher beobachtet, berücksichtigt, genutzt werden sollten,
- wie breit bzw. wie spezialisiert neue Wissensgebiete entwickelt werden können,
- zu welchen Themen Vernetzungen bzw. Kooperationen mit anderen nationalen bzw. internationalen Hochschulen von Vorteil wären bzw. Alleinstellungen eine günstigere Situation im Wettbewerb um Sachmittel und Personal bedeuten.

Gerade das Potenzial kleinerer Staaten erfordert eine gezielte Konzentration und Profilierung der Forschung und gestattet kaum – bzw. nur mit erheblichen Mitteln oder ineffizient – das Mitwirken auf sämtlichen bzw. mehreren künftigen globalen Wissensmärkten (siehe dazu exemplarisch Abb. 3). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass eine Konzentration auf wenige Wissenschaften nicht nur dem Grundgedanken der *universitas* zuwider läuft und die Gefahr der Verengung von Hochschulbildung impliziert; vielmehr entspricht sie in der Regel auch nicht dem Anspruch an eine breite Bildung im Interesse gesamtgesellschaftlicher Aufgaben.

Kritisch zu antizipieren sind auch mögliche soziale Folgen der Wissensgesellschaft, sofern dem auf politischer Ebene nicht zielgerichtet entgegen gesteuert wird. „Kaum eine gesellschaftliche Sphäre ist so eng mit dem Label Wissensgesellschaft verflochten wie das Feld der Schule und der Bildung. Keine persönliche Ressource scheint unter wissenschaftsgesellschaftlichen Bedingungen so wertvoll wie ein hinreichender Zugriff auf Bildung“ (Bittlingmayer 2001: 15; vgl. Stehr 2001).



Note: Estimates of ICT investment are not yet fully standardised across countries, mainly due to differences in the capitalisation of software in different countries. See Ahmad (2003).

1. Or latest available year.

Source: OECD, Database on Capital Services.

Abb. 3: Investitionen in Informations- und Kommunikationstechnik in ausgewählten OECD-Ländern (aus OECD 2003b: 20)

Vor diesem Hintergrund erfordert der Übergang zur Wissensgesellschaft eine Überprüfung des gesamten Bildungssystems. Bereits der breitere Zugang zu neuem Wissen, der als Möglichkeit in den neuen Informationstechniken angelegt ist, verweist auf ein lösungsbedürftiges Problem: Die Zugangsmöglichkeiten zu neuen Medien und das Nutzungsverhalten sind sozial geschichtet. Im ungünstigsten Fall verschärfen sich unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft nicht nur die sozialen Unterschiede, sondern werden auch neue gesellschaftliche Konflikte und Auseinandersetzungen gefördert.

Hochschulen als Bestandteil des tertiären Bildungsbereichs stehen in engem Bezug zum primären und vor allem sekundären Bildungsbereich; Studium und Lehre hängen auch von der Leistungsfähigkeit, den Strukturen und Konzepten vorgelagerter Bildungswege ab. Einflüsse resultieren aber ebenso aus Konkurrenz und Wettbewerb gegenüber anderen tertiären Bildungsbereichen (Berufsausbildung, Fachschulen u.ä.) sowie letztlich auch aus Tendenzen im nachgelagerten, quartären Bildungsbereich (z.B. Weiterbildungsmöglichkeiten). Für die Weiterentwicklung der Hochschulen einschließlich ihrer Lehre sind damit auch grundlegende Erfahrungen sowie Tendenzen in den anderen Bildungsbereichen in kooperativer, kritischer Perspektive zu beachten. Hervorzuheben sind dabei insbesondere: Lebenslanges Lernen (LLL), Berufsbildung und berufliche Weiterbildung sowie Privatisierung von Bildung.



Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen⁹ wird in zunehmendem Maße zum Focus von Veränderungen und Entwicklungen der Bildungssysteme. Das Konzept lebenslangen Lernens wurde bereits 1973 international anerkannt, beschlossen und zur notwendigen Leitidee moderner Bildungssysteme erklärt (Dohmen 1996: 15ff.). Gleichwohl erfolgte seine Umsetzung nur ansatzweise und mit erheblichen Unterschieden allein zwischen den westeuropäischen Industriestaaten.¹⁰ Resultierend aus DEN Umstrukturierungen der Arbeitswelt, die sich bereits in den zurückliegenden Jahrzehnten vollzogen, wurde es insbesondere in Form beruflicher Weiterbildungen für Beschäftigte mittlerer und höherer beruflicher Qualifikationen umgesetzt. Allerdings wurde und wird lebenslanges Lernen damit – fälschlicherweise – häufig auf berufliche Weiterbildung reduziert. Dringend erforderlich wird der Perspektivenwechsel auf die systemischen, inhaltlichen und methodischen Zusammenhänge sämtlicher Bildungsbereiche, beginnend bei der frühkindlichen Bildung und Erziehung bis hin zu wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere. Hinsichtlich der zu bedienenden Lernbedürfnisse wird auf deren Differenzierung hingewiesen. Diesbezüglich lassen sich folgende Bedürfnisgruppen unterscheiden (Pont 2004: 37f.):

- *Learning for recovery*: Benachteiligten Personen müssen grundlegende Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben vermittelt werden, um ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen.
- *Learning for upskilling*: Sowohl hoch als auch geringer Qualifizierte sollen bestimmte Kompetenzen dazu erwerben. Zu beachten sei dabei allerdings, dass „those who are more educated receive more training, find employment that requires high skills and therefore have more chances to strengthen their training” (Pont 2004: 32). Zudem verwenden Arbeitgeber „wesentlich mehr Mittel für die Fortbildung ihrer hoch qualifizierten, gut ausgebildeten Mitarbeiter als für die der gering qualifizierten, schlecht ausgebildeten“ (OECD 2001a: 103). Schließlich sähen auch viele geringer Qualifizierte keine Notwendigkeit für Lernen und Weiterbildung (Pont 2004: 35).
- *Learning for special needs*: Klar begrenzbar Kompetenzen wie z.B. der Umgang mit IKT, das Erlernen von Sprachen oder auch die kulturelle Integration von Migranten sollen ebenfalls ermöglicht werden.
- *Learning for social and personal development*.

Beschleunigung erfährt dieser Prozess mit der Schaffung des europäischen Hochschulraumes (Bologna-Prozess) und eines europäischen Berufsbildungsraumes (Lissabon-Prozess). Ausgehend von den damit verbundenen wirtschafts- und sozialpolitischen Zielsetzungen der stärkeren Integration und Mobilität auf den Bildungs- und Arbeitsmärkten sind auch neue Ansätze zur praktischen Umsetzung lebenslangen Lernens verbunden.

⁹ Dafür wird im deutschsprachigen Raum auch der Begriff lebensbegleitendes Lernen verwendet. Allerdings suggeriert der Begriff Begleitung u.E. eher einen bezogen auf das Individuum passiven Prozess und wird daher hier nicht verwendet. Lebenslanges Lernen impliziert eher die Notwendigkeit eigener Aktivitäten. Das entspricht auch der englischsprachigen Version ‚lifelong learning‘.

¹⁰ Apel (2004); vgl. auch Askling/Foss-Fridlitzius (2001); Brandt (2001); Henkel (2001); Jallade (2001); Kehm/Lischka (2001); Kokosalakis (2001); Lenz (2004); Mayer (2004); Mora (2001).



Berufsbildung und berufliche Weiterbildung

Im Bereich der Berufsbildung zeigen sich diese Ansätze lebenslangen Lernens vornehmlich in folgenden Tendenzen:

- zunehmende Verknüpfung der beruflichen Ausbildungen mit weiterführenden Schulabschlüssen, die direkte Übergänge in nachfolgende Bildungsstufen ermöglichen;
- Entwicklung von beruflichen Weiterbildungen, die für Tätigkeiten befähigen, welche bislang Hochschulabschlüsse erforderten;
- Entwicklung nachberuflicher Arbeits- und Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen.

	Per cent having followed any kind of education or training in the 4 weeks preceding the survey				Participation rate in continuing education and training during one year (%)		
	1996	1999	2000	2001	Survey year	Job related continuing education and training	All continuing education and training
EU	5,7e	8,2	8,5e	8,4e	-	-	-
B	2,9	6,9	6,8	7,3	95/96	14	22
DK	18,0	19,8	20,8	17,8	98/99	49	56
D	5,7	5,5	5,2	5,2	2000	29	42
EL	0,9	1,2	1,1	1,4	-	-	-
E	4,4	5,1	5,1	4,9	-	-	-
F	2,7	2,6	2,8	2,7	-	-	-
IRL	4,8	-	-	-	95/96	16	22
I	4,4	5,5	5,5	5,1	98/99	16	22
L	2,9	5,3	4,8	5,3	-	-	-
NL	12,5	13,6	15,6	16,3	94/95	24	36
A	7,9	9,1	8,3	8,2	-	-	-
P	3,4	3,2	3,3	3,3	98/99	-	13
FIN	16,3	17,6	19,6	19,3	2000	43	55
S	26,5	25,8	21,6	17,5	94/95	-	54
UK	-	19,2	21,1	21,7	95/96	40	45
USA	-	-	-	-	2001	40	51

Tab. 2: Lifelong-Learning-Beteiligungsraten im internationalen Vergleich (25- bis 64-Jährige)

Source: Per cent having followed training in the 4 weeks preceding the survey: Eurostat; Participation rate in continuing and training during one year: OECD

(-) = Data not available

b) = break in series

e) = estimate

Ausdruck der Aufhebung der bislang relativ starren Grenzen zwischen Berufsausbildung und Hochschulbildung ist die zunehmende gegenseitige Anerkennung. Insgesamt gewinnt mit dem Bestreben zur Schaffung gemeinsamer Bildungs- und Arbeitsmärkte die Akkumulation und Akkreditierung der in unterschiedlichen Staaten, auf unterschiedlichen formellen Bildungswegen sowie auch informell und nonformal erworbenen Bildung einen besonderen Stellenwert.¹¹ Ein In-

¹¹ Bei einigen Autoren entsprechen die deutschen Begriffe formelle und informelle Bildung dem englischen Sprachgebrauch: formal and nonformal education. Meist aber werden die Begriffe in folgenden Bedeutungen verwendet: formell – erworben in Bildungsinstitutionen, Bildungsprogrammen im Fernsehen u.ä.; informell – erworben außerhalb gezielter Programme (z.B. im Fernsehen über die Tagesschau); formal – anerkannt, bestä-



strumentarium dafür stellen Credits/Leistungspunkte dar. Auf der Ebene der Hochschulen beteiligen sich immer mehr Staaten an der Einführung des europäischen Leistungspunktsystem (ECTS). Im Bereich der Berufsbildung, insbesondere beruflichen Weiterbildung, werden ebenfalls Kreditierungssysteme entwickelt. Im Sinne lebenslangen Lernens wird zudem erprobt, über Leistungspunktsysteme Berufs- und Hochschulbildung zu koppeln und damit die Grenzen zwischen beiden Bildungsbereichen durchlässiger zu gestalten.¹²

Bereits jetzt gibt es Ansätze, die im Rahmen der Berufsausbildung, beruflichen Weiterbildung sowie informell erworbenen Kompetenzen für ein Hochschulstudium direkt anzurechnen. Solche Formen der Creditierung erfordern jedoch eine durchgängige Modularisierung und Bewertung der Module – mithin einen hohen Arbeitsaufwand insbesondere für schon bestehende Bildungsgänge (neue Bildungsgänge werden dagegen zunehmend bereits modularisiert erstellt). Kritisch bleibt allerdings, dass diese Leistungspunkte bisher nur die Workload (durchschnittlicher Arbeitsaufwand je Modul) messen. Diese kann in Abhängigkeit von den Vorleistungen innerhalb der nationalen Bildungssysteme unterschiedlich sein.

Die dynamische Entwicklung der Wirtschafts- und Arbeitswelt wird mit einer ständigen beruflichen Weiterbildung der Arbeitnehmer unterschiedlicher Qualifikationen einhergehen müssen; sie muß zeitnah, zügig und effizient erfolgen. In Abhängigkeit von den jeweiligen Erfordernissen beinhaltet sie sowohl formelle, zertifizierte Angebote wie Lehrgänge, Kurse – zunehmend unter Verwendung auch von Formen des Distance-learning – als auch informelle Weiterbildungen im Prozess der Arbeit.

Privatisierung von Bildung

Ausdruck einer stärker auf Anwendungs- und Praxisbezug fokussierten Bildung und Ausbildung sowie der gleichzeitigen Begrenzung staatlicher Finanzierung im europäischen Raum ist ein Trend zur stärkeren Privatisierung bzw. Teilprivatisierung von Bildung auf sämtlichen Bildungsebenen. Unternehmen gründen eigene Bildungsstätten oder kooperieren gezielt mit staatlichen Bildungsträgern. Private Schulen aller Ebenen gewinnen an Zuspruch gegenüber staatlichen Schulen. Private Finanzierungsanteile nehmen zu (Merrick 2001). Finanzieller Stress ist in allen Systemen der Tertiären Bildung ein Thema (vgl. Vossensteyn 2004). Antworten darauf sind einerseits die Suche nach Effizienzreserven, andererseits die Verlagerung von Kosten auf die Bildungsnachfrager. Dabei ist zwischen der Finanzierung der Bildungsprozesse selbst und der Finanzierung zu unterscheiden. An Hochschulen z.B. wird der Bildungsprozess zu 85% öffentlich finanziert und zu 15% privat; beim Lebensunterhalt ist es umgekehrt: 78% werden privat getragen und nur 22% vom Staat (Hönigsberger/Kuckert 2004: 13).

tigt, zertifiziert (kann formell oder informell erworben worden sein); nonformal – nicht bestätigt (kann im Prinzip auch formell oder informell erworben worden sein).

¹² Vgl. Hannken-Illjes/Lischka (2004); Lischka/Hannken-Illjes (2003); Stamm-Riemer (2004).



Die EU-Kommission schlägt im Rahmen des Lissabon-Prozesses sowohl eine deutliche staatliche Ausgabenerhöhung als auch einen größeren Anteil der privaten Finanzierung der Hochschul- und der nichthochschulischen Bildung vor (European Commission 2003a: 12). Offen ist bisher in den verschiedenen Diskussionen, welche Finanzierungsformen sowohl Nachfrageorientierung der Anbieter, höhere Qualität von Bildung als auch soziale Attraktivität und damit eine Steigerung der Bildungsbeteiligung sichern (Jongbloed 2004: 4).

Grundsätzlich kann die (Teil-)Privatisierung von Bildung auf zwei Wegen erfolgen: zum einen über die Wirtschaft – durch direkte Finanzierung von Bildungseinrichtungen oder durch die Übernahme der Bildungskosten für einzelne Personen, wenn das im Interesse einzelner Unternehmen liegt; zum anderen aber auch als weitgehend individuelle Finanzierung der Teilnehmerbeiträge, Schulgelder und Studiengebühren. Vor diesem Hintergrund könnte der Wert von Bildung als öffentliches Gut an Bedeutung verlieren. Es besteht die Gefahr, dass sich damit soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung – die in Abhängigkeit von der sozialen Position und dem Bildungsstand der Herkunftsfamilien auch in den zurückliegenden Jahrzehnten nur begrenzt reduziert wurden – stärker ausprägen, sofern dem auf politischer Ebene nicht sehr dezidiert entgegen-gesteuert wird.

2.2. Globalisierung, Europäisierung, Regionalisierung

Gesellschaftliche Aktionsräume und Steuerungsmodi verändern sich. Vor allem wird sich die Globalisierung als Rahmenbedingung und – soweit heute absehbar – auch als Katalysator der europäischen Integration auswirken. Regulation über Märkte oder Marktsurrogate wird sich voraussichtlich als Steuerungsmuster weiter etablieren.¹³ Auch öffentliche Institutionen – etwa Hochschulen – werden derart sehr viel stärker als bisher in Wettbewerbszusammenhänge gebracht. Veränderungen der internationalen Arbeitsteilung erfordern landes- und auch regionalspezifische Antworten. Gleichzeitig ist aber ebenso mit länder- und regionalspezifischen Sonderwegen, Profil- und Nischenbildungen zu rechnen (vgl. Streeck 2004).

Globalisierung und Wettbewerb

Die Hochschulsysteme Europas werden sich in den kommenden Jahrzehnten im internationalen und nationalen Wettbewerb neu platzieren müssen. Zwar agierten Hochschulen auch in der Vergangenheit im Regelfall sowohl national wie international, doch wird für die Zukunft ein Einfluss globaler Entwicklungen in bislang unbekanntem Ausmaße erwartet.¹⁴ Das wird nicht zuletzt die

¹³ Vgl. ausführlicher Punkt 2.5. Veränderungen der Staatsaufgaben – Staatliche Kernaufgaben operativ: New Public Management.

¹⁴ Vgl. Altbach (2004: 16-18); Beerkens (2004: 16-24); Neave (2001: 49-76).



hochschulischen Profile und Leitbilder, Studiengangskonzepte und deren Umsetzung prägen (vgl. Currie et al. 2003). Vorausgesetzte Annahme dessen ist, dass sich der Prozess der ökonomischen Globalisierung, allmählich begonnen in den zurückliegenden Jahrzehnten, in den kommenden Jahren weiter fortsetzen wird.¹⁵ Eine Reihe von Indizien spricht dafür:

- das hohe Wirtschaftswachstum in China und Indien (World Bank 2004a; 2004b) und deren wachsender Beitrag zum Weltsozialprodukt (1999: 4,7% 2002: 5,6%) (UNDP 2001: 179ff.; UNDP 2004: 139ff.);
- die gestiegene internationale Kooperation in Folge der Zunahme transnationaler Probleme (wie Klimawandel, Terrorismus, Krankheiten);
- das Aufschließen von bestimmten Schwellenländern; das Tempo kann sich aber auch wieder verlangsamen, wenn nach einer gewissen Zeit der Akkumulation eine bestimmte Kapitaldichte erreicht wurde (Amsden 2001);
- die Integration von immer mehr Ländern in die WTO und damit Ausweitung des Welthandels (1994: 125 Mitglieder im GATT, 2001: 143 Mitglieder; vgl. World Trade Organisation o.J.);
- das Ende von protektionistischen Handelsabkommen (Becker o.J.; Diao/Somwaru 2001);
- Liberalisierungen, wie im Falle des GATS teilweise angestrebt.¹⁶

Insbesondere der Wettbewerb um technologischen Fortschritt, Wissens-, Arbeits- und Absatzmärkte einschließlich Bildungsmärkte wird dabei bedeutsam werden. Dafür spricht, dass

1. durch die Liberalisierung und Deregulierung eine wachsende Zahl von Dienstleistungen und Waren nicht bzw. nicht mehr von öffentlichen Monopolanbietern bereitgestellt, sondern auf Märkten angeboten werden;
2. diese Märkte immer mehr internationalisiert werden, resultierend aus dem Abbau von Handelsschranken auf globaler Ebene, in der WTO und in Freihandelsabkommen wie der NAFTA; in der EU nimmt der Wettbewerb zu, weil der Wechselkursmechanismus, der Wettbewerbsnachteile teilweise auffangen und verzögern kann, nicht mehr vorhanden ist.

Als Reaktion auf die Globalisierung ist aber auch mit scheinbar gegenläufigen Entwicklungen, wie einer stärkeren Regionalisierung, sowie mit Spannungen und Konflikten auf globaler Ebene zu rechnen.¹⁷ Gleichzeitig ist der tatsächliche Verlauf dieser Entwicklungen noch schwer abzuschätzen. Neben sehr optimistischen Szenarien zum Verlauf des globalen Wettbewerbs bestehen auch distanziertere Positionen zu den tatsächlich erwartbaren Ausmaßen. Diese Skepsis wird mit Verweis auf den nach wie vor geringen Grad der Internationalisierung von großen „Spielern“ wie der US-Wirtschaft vorgetragen (Krugman 1999a). Daraus wird in Europa geschlossen, dass gerade ein „Referenzmodell USA“ für die stärkere Verflechtung der europäischen Länder spreche.

¹⁵ „Allein seit Mitte der achtziger Jahre legten die globalen Warenexporte im Mittel nominal um jährlich 7,4 % zu – gut 1 % mehr als das weltweite Bruttoinlandsprodukt. Die Dienstleistungsausfuhren expandierten im Jahresdurchschnitt sogar um 8,6 % und machten zuletzt etwa ein Fünftel des gesamten Welthandels aus“ – dennoch sprechen die Autoren des IDW zur Zeit von einer Atempause (Institut der deutschen Wirtschaft 2004b: 38)

¹⁶ Beerkens (2004); Bund-Länder-Kommission (2002a; 2002b); Cottier (2004); Hira (2003); ICFTU (2002); Larsen/Lancrin (2002); Shackleton (2003).

¹⁷ Vgl. Czempiel (1999); Giddens (2001); Launer (2001); Zürn (1999).



Forschungspolitisch übersetzt das die EU-Kommission, indem sie mit ihren Leitlinien zur Forschungsförderung auf die Bildung von europäischen Netzwerken zur Verknüpfung einzelner Exzellenzzentren orientiert (European Commission 2004: 5).

Auch spielen innerhalb neuer globaler Produktionssysteme und selbst einzelstaatlicher Innovationssysteme Distanzen noch immer eine große Rolle. In der aktuellen Diskussion wird deshalb vor allem unter dem Aspekt des Wissenstransfers der stärkeren Orientierung auf gezielte Clusterbildung von Produktions- und Innovationsstandorten besondere Bedeutung beigemessen.¹⁸

Schließlich ist darauf zu verweisen, dass sich kritische Ansichten zu den Auswirkungen eines global entgrenzten Wettbewerbs mehren. Gegen ökonomistische Verkürzungen wird darauf hingewiesen, dass auf einzelstaatlicher wie internationaler Ebene Wirtschaftsräume nur überleben werden, wenn sie es lernen, das Zusammenspiel zumindest dreier Elemente zu beherrschen: (a) Innovation, (b) Erhalt und Weiterentwicklung sozialer Ressourcen sowie (c) schonender Umgang mit den natürlichen Ressourcen (Gruppe 2004: 16).

Zentrale Globalisierungstendenzen und Qualifikationsanforderungen

Als Rahmenbedingung für Hochschulbildung und -lehre kommt aus aktueller Perspektive vor allem folgenden wahrscheinlichen Entwicklungen besondere Beachtung zu:

- *Konzentration*: Wertschöpfungs- und Produktionsprozesse zur Herstellung von Gütern (von Massenprodukten bis hin zu sehr spezifischen Erzeugnissen) werden im Zuge der Globalisierung in zunehmendem Maße konzentriert werden auf immer weniger Konzerne bzw. Unternehmen, die aber an immer mehr Standorten produzieren bzw. Vorleistungen für ihre Produkte einkaufen („Outsourcing“, „Global sourcing“). Wertschöpfungsprozesse werden vor allem dort erfolgen, wo Konzerne auf Grund historischer, technologischer und natürlicher Voraussetzungen eine besonders kostengünstige und effiziente Umgebung vorfinden.¹⁹ Diese Konzentration wird einhergehen mit einer zunehmenden Vernetzung (und damit Abhängigkeit) unterschiedlicher Produktionsstandorte. Die Produktion von Gütern wird sich polarisieren. Das heißt einerseits, dass wesentliche Teile der Güterproduktion fast vollständig automatisiert werden, und andererseits aber auch Teile dieser Produktion global verlagert werden, gerade um dem mit der Automatisierung verbundenen Aufwand zu entgehen.²⁰
- *Polarisierung*: In der Industrie wird es sowohl zu einem erhöhten Bedarf einfacher Tätigkeiten als auch von Tätigkeiten komplexer Anforderungen kommen. Nur in geringem Maße sind im direkten produktiven Bereich der Industrie Tätigkeiten mit Anforderungen zu erwar-

¹⁸ Vgl. Lundvall (1992), Richard R. Nelson (1993), Porter (1999), Patel/Pavitt (2000), Arundel/Geuna (2001). Auf die gestiegene Bedeutung geografischer Bezüge verweisen auch Diskussionen über die Determinanten der Bildung von Clustern und Handel (vgl. Fujita/Krugman/Venables 1999).

¹⁹ Die Produktion erfolgt dabei international zunehmend in vertikal desintegrierten Produktionsstrukturen („value chains“, „commodity chains“), die entweder in räumlicher Nähe (cluster) oder aber sehr weit voneinander entfernt zusammenarbeiten (vgl. Faust 2004).

²⁰ Automation wird vor allem dort stattfinden, wo es sich lohnt, Arbeitskraft durch Maschinen zu ersetzen. Zurzeit wird jedoch ein Großteil der Produktion gerade dorthin verlagert, wo die Arbeit vergleichsweise so billig ist, dass sich Rationalisierung vermeiden lässt.



ten, zu deren Bewältigung wissenschaftliche Qualifikationen erforderlich sind. Solche Tätigkeiten werden in zunehmendem Maße in den Ländern konzentriert werden, in denen vorbereitend Produkte und Technologien entwickelt werden. Daraus resultiert ein erhöhter Bedarf höchster Qualifikationen in den entwickelten Industrieländern. Mit der Globalisierung der Wertschöpfungs- und Produktionsprozesse können widersprüchliche Entwicklungen einhergehen – einerseits die wirtschaftliche Stärkung bisheriger Schwellen- und Entwicklungsländer, andererseits eine Verfestigung wirtschaftlicher Unterschiede, wenn einzelne Staaten gleichzeitig ihre Dominanz in Forschung und Entwicklung festigen²¹ und damit Abhängigkeiten manifestieren.²²

- *Wissensvorsprung*: Forschung und Entwicklung werden ausschlaggebend sein für die Positionierung der einzelnen Staaten im globalen Wettbewerb. Die günstigsten Voraussetzungen dafür besitzen Staaten mit entsprechenden Traditionen, förderlichen staatlichen Rahmenbedingungen (vgl. Clarke 2001) und Lebensbedingungen für Wissenschaftler. Allerdings ergibt sich daraus keine selbstläufige Entwicklung, da hierbei auch ein Verdrängungswettbewerb zu erwarten ist. Forschung und Entwicklung wird sich in unterschiedlichem Umfang auch in bisherigen Schwellenländern platzieren.²³ Dabei konkurrieren verschiedene nationale Innovationssysteme untereinander.²⁴
- *Selektion*: Zur Sicherung nationaler Wissens- und technologischer Vorsprünge im globalen Wettbewerb wird in noch stärkerem Maße als bislang eine Selektion einschließlich Konzentration auf ausgewählte Felder erfolgen, durchaus auch einhergehend mit dem Verlust bzw. Abbau bisheriger Entwicklungsfelder. Dabei gilt Spezialisierung, nicht mehr Vielfalt als Stärke und besonderer Standortvorteil (vgl. Kreckel 2004). Die Länder der EU sehen diese Notwendigkeit und haben sich zu abgestimmten Leitlinien der Forschungsförderung bekannt (vgl. European Commission 2004). Das kann Folgen für die nationalen Bildungssysteme haben (z.B. Betonung bestimmter Fächer bzw. Studiengänge). Andererseits gewinnt sowohl die Abwanderung als auch die Zuwanderung von Wissenschaftlern und hochqualifizierter Arbeitnehmer (brain drain) an Bedeutung.
- *Migration*: Die internationale Bevölkerungswanderung wird zunehmen, bedingt auch durch die erheblichen demografischen Disparitäten zwischen den einzelnen Staaten und die weiterhin unterschiedlichen sozialen Bedingungen. Offen bleibt die Frage, ob dies verstärkter internationaler Abstimmung bzw. Steuerung bedarf, um möglichen, daraus resultierenden sozialen Konflikten zu begegnen, bzw. umgekehrt gerade darin besondere globale Wachstumschancen gesehen werden.

²¹ “In fact, according to UNESCO (2001) the developing countries that account for 78 % of world population (and 39 % of world GDP) only contributed to 16 percent of global research and development (R&D) expenditure in 1996/97. In contrast, the developed economies with 22% of world population account for some 84 percent of global R&D expenditure [...] China and India whose ratios of spending in science and technology to GDP are significantly higher than the international average corresponding to their income per capita levels.” (Solimano 2002: 11)

²² Vgl. Faust (2004); Gereffi et al. (2001); Gereffi/Korzeniewicz (1994); Institut der deutschen Wirtschaft (2004b: 6, 8); Porter (1999: 63); Solimano (2002).

²³ Vgl. Bund-Länder-Kommission (2002a); United Nations Industrial Development Organization (2002: 93-115).

²⁴ Vgl. Lundvall (1992); Patel/Pavitt (2000); Richard R. Nelson (1993).



- *Bildung als Dienstleistung*: Globalisierung geht einher mit der weiter wachsenden Nutzung und dem zunehmenden Bedarf an IT-gestützter Kommunikationstechnik, der Zunahme des sekundären Dienstleistungssektors²⁵ auf globaler und nationaler Ebene. Als Dienstleister werden auch internationale marktorientierte Bildungsanbieter agieren, relativ unabhängig von staatlichen gesteuerten bzw. getragenen Bildungsinstitutionen (siehe GATS²⁶). In dieser Konkurrenzsituation wird die Attraktivität der unterschiedlichen Bildungsangebote bzw. -träger (z.B. hinsichtlich Modernität der Inhalte und Methoden, Qualität der Lehre und Betreuung, Bildungsdauer, Aufwand-Nutzen-Relation) einen herausragenden Stellenwert erhalten. Konkurrenz ist mithin vor allem aus neuen internationalen Bildungsmöglichkeiten zu erwarten, aber auch aus der Einführung neuer Steuerungsmodelle im Bildungsbereich, die – wenn nicht marktförmig – so doch zumindest am Markt und damit am Konkurrenzmechanismus ausgerichtet sind.
- *Zunehmender Gütertransport*: Mit der Konzentration von Produktionsprozessen wird ein quantitativ stark zunehmender Gütertransport erwartet (vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 63), einhergehend mit qualitativ steigenden Anforderungen an Schnelligkeit, Zeitgenauigkeit und Zuverlässigkeit (just in time). Voraussetzung zur Steuerung dieser hochkomplexen logistischen Prozesse sind neben der erforderlichen Technik u.a. massenhaft Qualifikationen, die insbesondere breite fachliche Kompetenzen (Produktkenntnisse, IT-Kompetenzen, technologische Kenntnisse u.ä.) sowie sichere sprachliche und soziale Kompetenzen auf der Basis differenzierter historisch-kultureller Kenntnisse beinhalten.
- *Globale Sozialkompetenz*: Weltumspannende Produktions-, Transport-, Handels- und Dienstleistungsbeziehungen erfordern in zunehmendem Maße einen minimalen Werte- und Normenkonsens bezogen auf soziales Verhalten (vgl. Trebilcock 2002; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003: 63). Voraussetzung dafür ist eine breite Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen religiösen, kulturellen und historischen Prägungen (vgl. International Bureau of Education 2003: 33).
- *Politisierung*: Globalisierung war bislang insbesondere von wirtschaftlichen Interessen getragen; soziale Anliegen und Fragen der Nachhaltigkeit der natürlichen Lebensbedingungen werden in den kommenden Jahren jedoch global wachsende Bedeutung erhalten – auch als Wirtschaftsfaktor.²⁷ Die partikularen Interessenlagen der einzelnen Staaten könnten in diesem Rahmen durchaus divergieren, so dass die Globalisierung auch mit diesbezüglichen Konflikten verbunden sein wird. Politische Handlungskompetenz wird damit in quantitativ und qualitativ neuen Dimensionen gefragt sein.
- *Konfliktbewältigung*: In Folge dessen können einerseits bestehende weltweit agierende Institutionen (UNO, UNESCO, Internationaler Gerichtshof, Weltklimakonferenz u.ä.) als „Weltgewissen“ an Bedeutung gewinnen. Die Gründung weiterer solcher Organisationen ist anzu-

²⁵ Sekundäre Dienstleistungen sind auf einem höheren Anforderungsniveau angesiedelt. Öffentliche und private Verwaltung, Erziehung, Forschung, Gesundheit und Soziales einerseits sowie unternehmerische Beratung, Management, Organisation und Finanzierung andererseits fallen in diese Kategorie (Prenner et al. 2000: 57).

²⁶ Zur Bedeutung der Entwicklung des internationalen Marktes für Bildung und dem GATS Altbach (2004: 16-18); Cottier (2004); Hira (2003); Larsen/Lancrin (2002); Shackleton (2003).

²⁷ Vgl. Deutscher Bundestag (2002ff.), ICFTU (2002), United Nations (2004), World Commission on the Social Dimension of Globalization (2004).

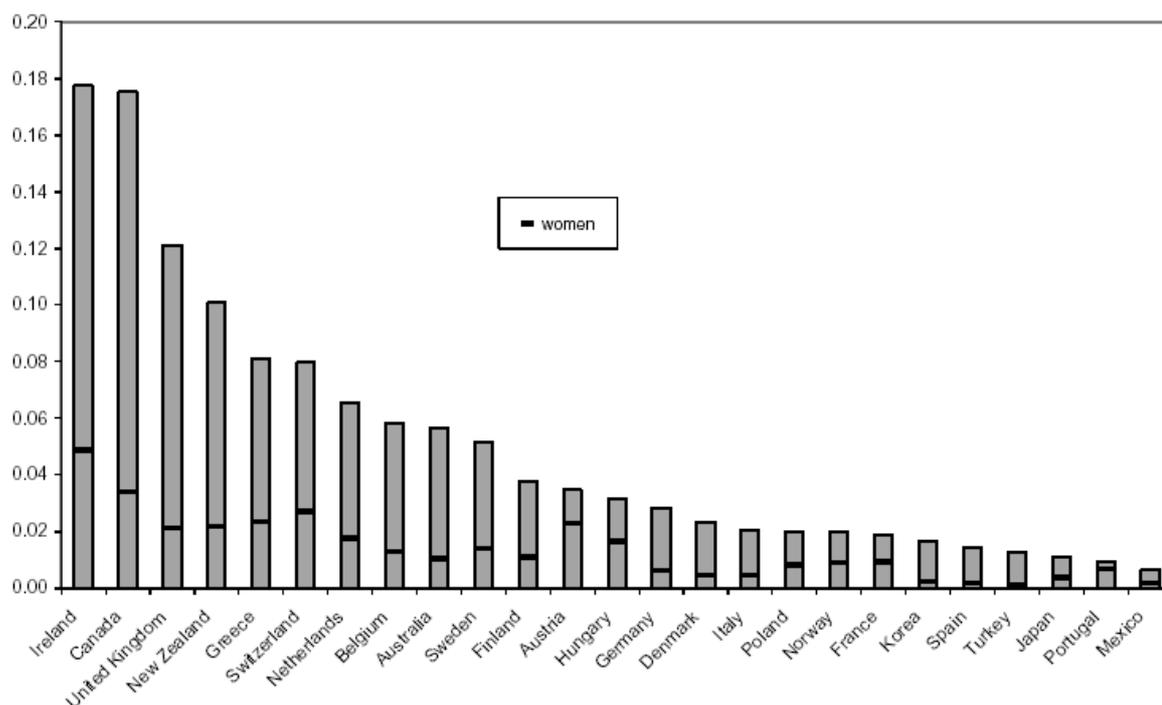


nehmen. Damit werden Widersprüche zwischen einzelnen Staaten transparenter. In der Folge sollten einzelne Konflikte verhindert werden können, allerdings dürften auch neue Konfliktpotentiale entstehen.

- *Wahrung nationaler Rechte*: Konfliktpotentiale zeichnen sich auch mit der Globalisierung der Bildungsmärkte ab. Entscheidende Entwicklungen werden in den Auseinandersetzungen um das General Agreement on Trade in Services (GATS) innerhalb des WTO-Rahmens stattfinden. Wesentlich wird vor allem sein, in welchem Maße die nationale Souveränität über die Bildung, vor allem Hochschulbildung, von den WTO-Regeln überlagert bzw. bestehende nationale Handelsbarrieren im Bildungsbereich abgebaut werden.²⁸

Damit wird zugleich deutlich, dass Globalisierung nicht allein ein ökonomischer Prozess ist. Sie ist vielmehr ein Prozess der Überlagerung und teilweisen Verallgemeinerung kultureller Werte und Muster sowie politischer Ordnungen (vgl. Meyer 2005) und eine weltweite Verallgemeinerung von Mensch-Umwelt-Problemen mit erheblichem Krisen- und Konfliktpotential (vgl. Beck

Figure 10. High-skilled foreign workers in the United States, 1999



Notes: Non-US OECD citizens with science and engineering doctorates in the United States as % of source country's population.

Source: OECD (2003), Science, Technology and Industry Scoreboard.

Abb. 4: Ausländische hochqualifizierte Fachkräfte im amerikanischen Arbeitsmarkt nach Herkunftsländern

²⁸ Bund-Länder-Kommission (2002), ICFTU (2002), Larsen/Lancrin (2002), Hira (2003), Shackleton (2003), Education International (2004)



1996; 2002). Daraus folgt die Herausforderung, ein globales menschliches Zusammenleben zu organisieren. Wo zuvor menschliches Handeln lokaler und zeitlicher Beschränktheit unterlag, erhält es nun globale und überdauernde Wirksamkeit.

Wachsende Disparitäten zwischen armen und reichen Ländern, zwischen weltmarktintegrierten und abgekoppelten Regionen, zwischen modernen und traditionellen Sektoren, zwischen qualifizierten und unqualifizierten Beschäftigten, zwischen benötigten und nicht mehr benötigten Arbeitskräften, die Globalisierung ökologischer Gefährdungen verknüpft mit regionalen Problemen wie Wasserknappheit, Versteppungen, Zersiedelung, nachlassender Bodenfruchtbarkeit, die sich zu einer ökologischen Krisendynamik verdichten, die Kluft zwischen Gewinnern und Verlierern der globalisierten Kommunikation (Gruppe 2004: 9f.) – all dies zeigt die Ambivalenzen, auf die nicht zuletzt Hochschulen werden reagieren müssen. Denn Hochschulen, die ihren Auftrag ernst nehmen, folgen nicht blind den Rahmenbedingungen, sondern stellen sie in Frage. Es ist damit zu rechnen, dass im Zuge dieser Entwicklung das Ziel, Nachhaltigkeit als Handlungsprinzip zu verankern, an Einfluss gewinnt.

Europäisierung

Für die europäischen Staaten gewinnt im Prozess der Globalisierung die Europäisierung eine spezifische Bedeutung. Die Europäisierung, ursprünglich vorwiegend gerichtet auf die wirtschaftliche Integration und Stärkung der früheren westeuropäischen Staaten (EWG), hat trotz widersprüchlicher und kontroverser Diskussion im Rahmen der gemeinsamen bzw. abgestimmten EU-Politik (ausgedrückt insbesondere in der vorgesehenen gemeinsamen EU-Verfassung und dem EU-Parlament) eine herausragende sozial- und bildungspolitische Bedeutung für sämtliche europäischen Staaten bekommen (vgl. Huisman/Maasen/Neave 2001).²⁹

Als besonders bedeutend für künftige Entwicklungen in der Wirtschaft und im Bildungsbereich dürfte sich die bereits erfolgte bzw. angestrebte Aufnahme postsozialistischer ost- und mitteleuropäischer Staaten sowie die Annäherung weiterer europäischer Staaten (z.B. Türkei) an die EU erweisen. Das gilt für Österreich auf Grund seiner historisch gewachsenen engen Verbindung bzw. räumlichen Nähe zu Ungarn, Tschechien, Slowakei, Slowenien, Türkei wie auch Italien in ganz besonderem Maße. In länderspezifisch unterschiedlicher Weise können sich daraus zum Vorteil aller Beteiligten neue enge wirtschaftliche Verflechtungen und ein gemeinsames bzw. abgestimmtes Agieren auf den Bildungsmärkten ergeben. Daneben ist in Konkurrenzsituationen aber auch ein Aufleben alter Konflikte nicht auszuschließen (Lippert 2004; OECD 2003a).

²⁹ Eine originäre Kompetenz der Europäischen Union gibt es streng genommen nicht. Seit dem Maastricht-Vertrag 1992 Artikel 127 Absatz 1 und Artikel 126 Abs. 1 beziehen sich die hier mobilisierbaren Kompetenzen auf allgemeine Bildung und Berufsbildung, aus denen sich auch (wenn auch sehr begrenzt) Kompetenzen für den Bereich der tertiären Bildung ableiten lassen (Studenten und Lehrer-/Dozentenmobilität sowie Anerkennung von Diplomen). Vorher wurden die Programme im Bereich der Hochschulbildung gedeckt durch Artikel 128 des Gemeinschaftsvertrages zur Berufsbildung und die Entscheidungen des EUGH zur Freizügigkeit, insbesondere Mobilität von Studierenden (vgl. Demmelhuber 2003: 150-179; Wit/Verhoeven 2001: 205-207).



Für Hochschulbildung relevant könnten insbesondere neue Clusterbildungen und Vernetzungen durch wirtschaftliche Schwerpunktverlagerungen und gemeinsame Wirtschaftsstandorte europäischer Firmen werden. Dieser Prozess dürfte flankiert werden von einem (auch angesichts der demografischen Entwicklungen) sich zuspitzenden Wettbewerb im Bereich von Forschung und Entwicklung einschließlich eines Wettbewerbs um fähige Absolventen der Bildungssysteme (Burda 2002). Die nationalen Bildungssysteme – insbesondere im Bereich von Berufsbildung und Hochschulbildung – werden in zunehmendem Maße abzustimmen sein, um heranwachsende Generationen auf diesen sich neu entwickelnden europäischen Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Korrigierende Tendenzen: Regionalisierung

In Folge der Internationalisierung in den Ausprägungen Globalisierung und Europäisierung, einer damit u.U. einhergehenden zunehmenden Bürokratie, Schwerfälligkeit, schwer zu beherrschenden Komplexität wirtschaftlicher und sozialer Prozesse, Wettbewerbsverzerrung u.a.m. erscheint zugleich auch ein gegenläufiger Prozess als wahrscheinlich: eine Regionalisierung. Einzelne Tendenzen zeichnen sich in dieser Hinsicht aktuell bereits ab.

Der Ausbreitung internationaler Produktions-, F&E- und Wissenschaftsnetzwerke, in denen über große Distanzen kooperiert wird, steht die Tendenz zur Bildung von kleinräumigen Clustern gegenüber, bei denen Organisationen auf Grund von Effizienzgewinnen in enger räumlicher Verbindung zusammenarbeiten. Begünstigende Faktoren sind dabei der lokale Arbeitsmarkt, Transportkosten etc. (vgl. Fujita/Krugman/Venables 1999; Krugman 1999b). Die Förderung regionaler Wirtschaftskreisläufe wird aber auch politisch protegiert, um Beiträge zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen zu leisten. Dabei handelt es sich gleichwohl um globale Zielstellungen und transnationale Aufgaben, deren spezifische Umsetzung in den einzelnen Staaten jedoch regional stark differenziert erfolgt und wohl auch weiterhin erfolgen wird – abhängig von verschiedenartigen natürlichen Gegebenheiten und politischer Einsicht wie Durchsetzungsfähigkeit. Plausibel erscheint, dass mit dem Bezug der Wirtschaft auf regionale Bedingungen und Erfordernisse kleine und mittlere Unternehmen wieder stärker an Bedeutung gewinnen werden – sowohl aus Gründen der Effizienz als auch der kulturellen Identität. In diesem Sinne ist eine gewisse – wenn auch ungleichgewichtige – Polarisierung von Wirtschaft und Bildung zu erwarten.

Im Ganzen wird das Phänomen einer doppelten Entnationalisierung, nämlich die globale und die lokale, prognostiziert. Der Begriff „Glocalisation“ (Krugman 1996) sucht dies griffig auszudrücken. Einerseits geht die Globalisierung und Medialisierung des menschlichen Lebens einher mit einer globalen Angleichung der Lebensstile und Alltagskulturen. Andererseits entwickelt sich in der Reaktion darauf auch eine verstärkte regionale Orientierung, die lokale Besonderheiten sowie kulturelle Traditionen betont und die Identifikation mit den kulturellen Wurzeln stärkt (Trinczek 2002).

2.2. Demografische Entwicklungen

Bevölkerungswachstum und -struktur

Die Weltbevölkerung wird – bei Fortschreibung der zurzeit bekannten Faktoren – innerhalb der kommenden fünfzig Jahre um annähernd 50 Prozent wachsen (auf 9,3 Mrd. statt derzeit 6,3 Mrd. Menschen). Dabei wird der Anteil von primären Adressaten und Nutzern der Bildungssysteme – Kinder und Jugendliche – zwangsläufig besonders stark steigen (vgl. United Nations 2003). Überproportional hoch ist das Bevölkerungswachstum in den Ländern Nordafrikas und Asiens (Höhn 2002: 15ff.).

Völlig konträr dazu sieht die demografische Entwicklung in den europäischen Staaten aus, wenn auch mit partiellen Unterschieden nach Ländern. In den nächsten 20 Jahren wird die Bevölkerung in der EU 25 zwar steigen, doch erklären die Demografen die Bevölkerungszunahme für diesen Zeitraum vor

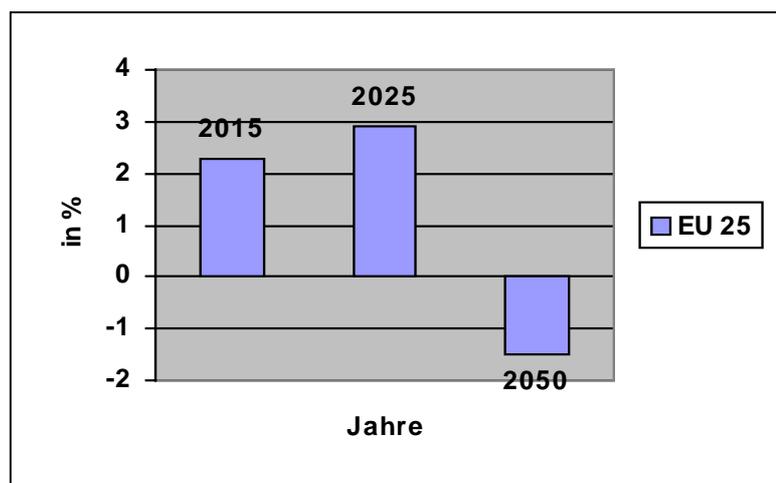


Abb. 5: Prozentualer Anstieg der Gesamtbevölkerung im Vergleich zum 01.01.2004

allem aus der Nettozuwanderung; bereits ab etwa 2010 wird die Sterbeziffer die Geburtenrate übersteigen. Diese Diskrepanz wird in den dann folgenden Jahren zur Folge haben, dass die Bevölkerungszahl bis 2050 sinkt (vgl. eurostat 2005).³⁰

Diese generelle Entwicklung, die von verschiedenen Akteuren als wahrscheinlich angenommen wird, hat gravierende Konsequenzen für die Bevölkerungsstruktur. Die Zahl der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (15 bis 65 Jahre) und der jungen Menschen (0 bis 14 Jahre) sinkt bis 2050. Der Anteil der Bevölkerungsgruppe im nichterwerbsfähigen Alter (65 Jahre und älter) steigt. Die Konsequenz: die Bevölkerung altert zunehmend (vgl. Kaufmann 2005).

Diese europaweite Entwicklung wird im Prognosezeitraum in Österreich in gedämpfter Form stattfinden. Die zu erwartenden demografischen Entwicklungen liegen in Österreich im prognostizierten europäischen Mittel, doch ergeben sich auch daraus Herausforderungen. So dürfte allein

³⁰ Diese Eurostat-Berechnungen bilden nur eines von möglichen Szenarien der Bevölkerungsentwicklung ab, die auf differenzierten Annahmen zu den Reproduktionsquoten (durchschnittliche Anzahl der Geburten je 1000 Frauen), zum weiteren Anstieg der Lebenserwartung sowie zum Migrationsverhalten basieren. Dieses Szenario berücksichtigt aber keine Maßnahmen, die demografische Tendenzen aktiv beeinflussen könnten. Aus diesem Grund können Differenzen zwischen den Annahmen von Eurostat und denen einzelstaatlicher Prognosen auftreten.



die Verdopplung des Anteils der über 60-Jährigen innerhalb der kommenden 30 Jahre auch in Österreich veränderte Anforderungen an das Wirtschafts-, Sozial- und Bildungssystem stellen (Tab. 3). Wenn sich die Abschätzungen als zutreffend erweisen, nach denen Österreich auch in den kommenden Jahrzehnten ein Zuwanderungsland bleiben wird, also mehr Einwanderungen als Abwanderungen erfolgen werden, dann wird die Bevölkerungszahl bis 2015 leicht und bis 2030 ebenfalls noch minimal steigen – ein Ergebnis der EU-Erweiterung und ein Unterschied zu anderen mitteleuropäischen Ländern. Allerdings beginnen auch die EU-Beitrittsländer demografisch zu schrumpfen, was zur Reduktion des Wanderungspotentials führt (Statistik Austria 2003: 20).

Jahr	0- 14jährige (%)	15 – 59 jährige (%)	60jährige und älter (%)
1951	22,9	61,5	15,6
1970	24,4	55,5	20,1
1990	17,4	62,5	20,1
2010	14,0	61,8	24,2
2020	13,3	52,0	34,7
2040	12,5	51,0	46,5

Tab. 3: *Bisherige und künftige Altersstruktur der österreichischen Bevölkerung (Lenz 2004: 33)*

Ursachen und Folgen

Zwei Hauptursachen für die Veralterung der Gesellschaft und stark rückläufigen Geburtenzahlen in den entwickelten Ländern sind auszumachen.³¹

1. die innerhalb der letzten Jahrzehnte deutlich gestiegene Lebenserwartung auf Grund der verbesserten Lebensverhältnisse (Ernährung, medizinischer Fortschritt, Arbeits- und Wohnbedingungen, Gesundheitsbewußtsein durch Bildung u.a.m.);
2. der drastische Geburtenrückgang auf Grund veränderter Werte moderner Gesellschaften, der veränderten Stellung der Geschlechter in der Gesellschaft sowie Möglichkeiten der Geburtenregulierung (Birg 2004: 16f.).

Die Konsequenzen und Erfordernisse zur wirtschaftlichen und sozialen Bewältigung des demografischen Wandels in den westeuropäischen Industriestaaten werden von Experten mehrheitlich als gravierend eingeschätzt; sie betreffen direkt und indirekt auch den Bildungsbereich. Allerdings kommt das im öffentlichen Bewusstsein und auch in konkreten politischen Maßnahmen bislang erst vereinzelt bzw. zeitlich verzögert zum Ausdruck. Auf Grund der benannten demografischen Entwicklungen wird es in einzelnen Staaten zu spürbaren wirtschaftlich-sozialen Verwerfungen kommen – sofern dem nicht gezielt entgegengesteuert wird. Denkbar sind insbesondere ein Fach-

³¹ Vgl. United Nations (2002). Die Veralterung der Gesellschaft betrifft alle Länder, jedoch tritt dieser Effekt in den Entwicklungsländern erst mit Verzögerung ein. Grund für die Alterung sind einerseits steigende Lebenserwartung, in der Hauptsache aber abnehmende Geburtenraten. Birg fasst den internationalen Trend zusammen: „Gemäß Erkenntnissen aus der bisherigen Entwicklung und Zukunftsprognosen bilden die Staaten der Welt einen Gleitzug zu sinkenden Geburtenraten. An seiner Spitze stehen die EU-Länder, am Ende die Drittweltstaaten.“ (Birg 2004: 16)



kräftemangel in der gesamten Volkswirtschaft und speziell in einzelnen Berufsgruppen (etwa Gesundheits- und Pflegeberufe), die Entvölkerung einzelner Regionen, Schließung von Bildungseinrichtungen und weitere infrastrukturelle Verschlankungen, steigende Gesundheits- und Sozialkosten.

In Abhängigkeit vom politischen Willen kann dem mit einer gezielten Familienförderung und/oder Zuwanderung aus Gebieten mit starkem Bevölkerungszuwachs begegnet werden. Daraus würden ggf. massenhaft veränderte soziale Aufgaben in den einzelnen Staaten erwachsen (z.B. obligatorische frühkindliche Bildung und Erziehung, vollständige Sicherung des Betreuungsbedarfs von Kindern [vgl. OECD 2001b], finanzielle Förderung von Familien, Maßnahmen zur beruflichen Reintegration von erziehenden Eltern, gezielte Integration von Migranten, Sprachunterricht, abgestimmte Förderung in der vorschulischen und schulischen Bildung). Hochschulen wären unter solchen politischen Vorzeichen gefordert, für derartige Aufgaben quantitativ und qualitativ angemessen zu bilden und zu qualifizieren, beispielsweise entsprechende grundständige und weiterbildende Studienmöglichkeiten vorzuhalten.

Selbst bei gezielter Familienförderung und Zuwanderung rechnen Demografen aber auch dann

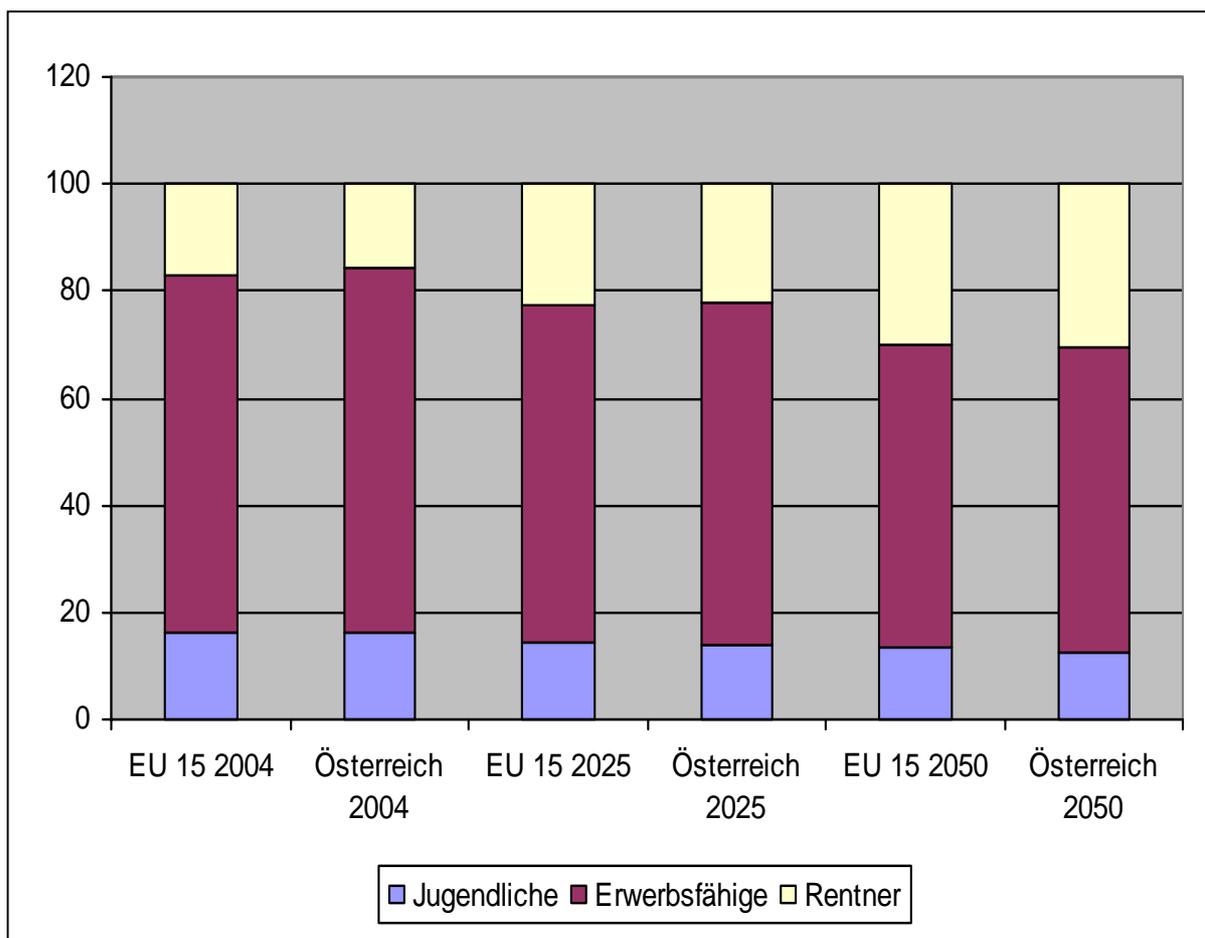


Abb. 6: Entwicklung der Bevölkerungsstruktur in der EU 15 und in Österreich (Quelle: eurostat 2005)



mit einem – leicht abgeschwächten – Bevölkerungsrückgang in den europäischen Staaten (vgl. United Nations 2001). Vor allem die Stärke der künftigen Geburtsjahrgänge wird sich dabei deutlich verringern, damit auch die Anzahl der potenziellen Studierenden. Gleichzeitig wird mit einem Anstieg des volkswirtschaftlichen Gesamtbedarfs an wissenschaftlich qualifizierten Arbeitnehmern in den europäischen Staaten gerechnet.³² Diesem zu entsprechen setzt einen starken Anstieg des Anteils von Studierenden an den einzelnen Altersjahrgängen voraus. Voraussetzung dafür ist eine erhöhte Leistungsfähigkeit des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens, um einen deutlich höheren Anteil am Altersjahrgang für ein Studium zu befähigen. Trotzdem scheint es fraglich, ob es allein auf diesem Wege gelingen wird, den Bedarf an Hochqualifizierten zu decken.

Zwischen den Hochschulen – sowohl national als auch international – könnte die demografische Schieflage künftig zu einer massiven Konkurrenz um Studierende aus dem In- und Ausland führen, wird doch auch von hinreichenden Studierendenzahlen die Existenz einzelner Hochschulen bzw. Fakultäten/Fachbereiche abhängen.

2.4. Demokratisierungsprozesse

Die Demokratisierung wird sich in den Ländern der erweiterten EU nach unserer Einschätzung tendenziell fortsetzen, allerdings sind auf globaler Ebene gegenläufige Entwicklungen nicht auszuschließen. Im Bildungsbereich wird Demokratisierung verstärkt auf die Integration und Förderung erweiterter Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe von bislang benachteiligten sozialen Gruppen zielen.

In den westeuropäischen Industriestaaten kann dabei bereits von einem im Weltmaßstab relativ hohen Ausgangsniveau ausgegangen werden – Ergebnis vielfältiger Anstrengungen in den zurückliegenden Jahrzehnten. Weitere Fortschritte in den kommenden Jahren sind vor allem durch die explizite Demokratisierungspolitik der Europäischen Union, aber auch durch das verstärkt weltweite Agieren von Interessenorganisationen, deren Kampf um politische Akzeptanz und den damit einhergehenden Wandel von internationalen und nationalen Werten und Normen zu erwarten (vgl. Meyer 2005). In den gefestigten Demokratien sind Fortschritte insbesondere bezogen auf die Rechte und Lebenschancen für Individuen unterschiedlichster biologischer, kultureller und sozialer Voraussetzungen zu erwarten. Konträr zu dieser Haupttendenz muss – u.a. in Reaktion auf die sich vollziehende Globalisierung einschließlich der weltweiten medialen Vernetzung – in einzelnen Ländern auch mit gegenläufigen Entwicklungen gerechnet werden.

Relevant für Hochschulbildung in den europäischen Staaten dürften vor allem folgende Prozesse sein:

³² Siehe Punkt 2.6. Entwicklungen der Arbeitsmärkte und Arbeitsanforderungen.



Gleichstellung der Geschlechter

Die historisch gewachsene soziale Benachteiligung von Frauen konnte in den europäischen Staaten mehrheitlich bereits wesentlich reduziert werden. Das gilt in ganz besonderem Maße für den Zugang zu den Bildungseinrichtungen einschließlich Hochschulen; in Österreich beginnen bereits seit 1991/92 mehr Frauen als Männer ein Studium (Biffel 2000: 28), Ende der neunziger Jahre machten sie 55% aus (Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998: 59). Mit steigender Hierarchieebene geht der Frauenanteil allerdings noch immer deutlich zurück. Ungleich ist aber vor allem noch immer die Teilhabe von Frauen in anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie in der Politik, in Leitungspositionen der Wirtschaft und damit auch in den mittleren und oberen Einkommensklassen.³³ Das geht einher mit der Tatsache, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer noch immer problematisch ist und nicht selten entsprechend dem traditionellen Familienbild zu Lasten der Frauen geht. Immerhin: „Die Unterscheidung von biologischem (engl. ‚sex‘) und sozialem Geschlecht (engl. ‚gender‘) hat den Blick dafür geöffnet, dass vieles, was uns als ‚natürlicher‘ Unterschied vorkommt – ‚typisch Frau‘, ‚typisch Mann‘ – in Wirklichkeit gesellschaftlich geprägt ist; bestimmt davon, wie in unserer Gesellschaft das Verhältnis der Geschlechter organisiert ist.“ (Bergmann/Pimminger 2004: 18)

Doch zeigt sich, dass die Möglichkeiten des Wettbewerbs auf Arbeitsmärkten zugunsten der Frauen nicht ausgeschöpft werden. Häufig lassen sich jedoch die Bedingungen eines fairen Wettbewerbs auf Arbeitsmärkten auch nicht durch eine konsequente Antidiskriminierungspolitik herstellen. Auf Grund der faktisch einseitigen Verteilung familiärer Verpflichtungen erfüllen vor allem Frauen die Bedingung der Angebotselastizität nicht (Schmid 2003).

Politischer Wille der EU ist es, diese Ungleichheiten weiter zu reduzieren (Europäische Union 2004). Gleichwohl kann gerade unter den Bedingungen sich verschärfender Wettbewerbe nicht damit gerechnet werden, dass eine Gleichstellung beider Geschlechter in allen Bereichen widerspruchsfrei erfolgt. Allerdings sollte es möglich sein, dies gerade in öffentlichen Einrichtungen – wie Hochschulen – besonders prononciert zu beobachten und zu bearbeiten.

Hochschulbildung sollte zum einen inhaltlich und strukturell so angelegt sein, diese Widersprüche wissenschaftlich zu thematisieren und zu analysieren. Zum zweiten ergeben sich für die Lehre daraus Fragen nach Strukturen und Instrumentarien, die (einheitlich oder auch differenziert) die Förderung von Studierenden beiderlei Geschlechts unterstützen. Das bedeutet auch den verstärkten Zugang von Frauen zu bislang männerdominierten und innovativen Studiengängen (da

³³ Sloane/O’Leary untersuchen den „return“ von Hochschulstudien, d.h. den finanziellen Gewinn eines Studiums in Relation zur Investition und stellen dabei einen deutlichen Zusammenhang von „Return on Investment“ und Gender fest (vgl. Sloane/O’Leary 2004). Zudem gilt noch immer, dass die Bildungspotentiale von Frauen in der Gesellschaft nicht ausgeschöpft werden: „die derzeitige Ausgestaltung des Geschlechtervertrags [nutzt] mögliche Komplementaritäten von Gleichheit und Effizienz nicht aus ... So werden beispielsweise die hohen Bildungsinvestitionen von Mädchen und Frauen von Wirtschaft und Gesellschaft bei weitem nicht ausgeschöpft. Darüber hinaus sind die Effizienzverluste zu berücksichtigen, die sich daraus ergeben, dass Frauen aufgrund traditioneller Rollenmuster auch bei der Richtung ihrer Bildungsentscheidungen ökonomische Rationalitätskriterien vernachlässigen.“ (Schmid 2003: 1)



für diese Absolventen eine besondere Nachfrage zu erwarten ist) und von Männern zu bislang frauendominierten Studiengängen (grundständige einschließlich weiterbildende). Insgesamt wird das gesellschaftspolitische Anliegen des Gender Mainstreaming weiterhin von Bedeutung sein (müssen), zumal die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte überproportional durch den weiblichen Bevölkerungsteil getragen worden war, die bildungsbegründete Chancenverteilung damit allerdings nur teilweise Schritt hielt.

Integration und Akzeptanz von Menschen unterschiedlicher Kulturkreise

Mehr denn je werden im globalen Wettbewerb um Bildung und Arbeit künftig Menschen unterschiedlicher Nationalität, ethnischer Herkunft, Sprache und Kultur einschließlich Religion in bestimmten sozialen Räumen enger miteinander in Beziehung stehen, zusammen arbeiten und leben.³⁴ Potenziell entsteht damit auch die Gefahr von Konflikten unterschiedlicher Tragweite – sofern dem nicht gezielt entgegen gesteuert wird. Bildung einschließlich Hochschulbildung kann in erheblichem Maße zu gegenseitiger Akzeptanz, Toleranz, Integration, Konfliktvermeidung und -management beitragen.³⁵ Das erfordert insbesondere die wissenschaftliche Beschäftigung mit unterschiedlichen Kulturen einschließlich entsprechender Studienangebote. Gleichzeitig bestehen Chancen zur Förderung einvernehmlichen Zusammenlebens darin, Studium und Lehre so anzulegen und forschend zu begleiten, dass sie dazu beitragen, theoretisches Wissen über soziale Vernetzungen praktisch umzusetzen und Integration gezielt zu fördern. Die Voraussetzungen zur Integration werden allerdings in starkem Maße auch in den der Hochschule vorgelagerten Bildungsbereichen hergestellt (vgl. Entorf 2004).

Förderung Benachteiligter (Behinderter)

Personen mit körperlichen und psychischen Behinderungen haben trotz der auch diesbezüglich bereits erzielten Fortschritte noch immer stark eingeschränkte Bildungs-, Arbeits- und gesellschaftliche Teilhabechancen (OECD/CERI 2003). Zu den Hauptursachen zählen Vorurteile und ungenügendes Wissen über deren Leistungspotentiale und entsprechende Förderungen. Hochschulen generieren zwar Wissen über die Arbeit mit Behinderten, an den Hochschulen selbst wird dies allerdings erst vereinzelt umgesetzt.

³⁴ Vgl. Bauer/Haisken-DeNew/Schmidt (2004); Fischer/Siebern-Thomas (2002); International Organization for Migration (2003); International Organization for Migration (2003). „Die Anteile der ausländischen Arbeitskräfte liegen heute zwischen 12% (USA) und 25% (Australien). Deutschland zum Vergleich: 9%. Dabei spielt die arbeitsmarktbezogene Zuwanderung eine große Rolle, mit einer gewissen Ausnahme der USA, wo die Familienzusammenführung die größte Kategorie darstellt. In allen Ländern bestehen temporäre und Dauerniederlassung nebeneinander bzw. es sind Übergänge möglich. Bei den drei traditionellen Einwanderungsländern ist von vornherein eine Zuwanderung auf Dauer gegeben. Bei der Schweiz gibt es – ähnlich wie in Deutschland – erstmals nur eine befristete Zuwanderung und der Aufenthaltsstatus verfestigt sich mit der Dauer.“ (Werner 2002)

³⁵ Die 46. UNESCO Konferenz über Bildung nahm dieses Thema auf und suchte die Frage zu beantworten: „Learning to live together: Have we failed?“ (International Bureau of Education 2003)



Immerhin hat der Hochschulzugang Behinderter in den letzten Jahren in einzelnen Ländern schon deutlich zugenommen (vgl. ebd.: 15). Dabei ist ein klarer Zusammenhang mit einer proaktiven Antidiskriminierungsgesetzgebung zu erkennen, während die Bildungsbeteiligung in Ländern ohne eine solche Gesetzgebung zurückzustehen scheint (ebd.: 18). Bewusste Antidiskriminierung von Behinderten stellt Hochschulen vor die Aufgabe, insbesondere solche Studienbedingungen zu schaffen und zu fördern, die Menschen unterschiedlichster Behinderungen einen möglichst uneingeschränkten Zugang zu Bildung ermöglicht – als Voraussetzung für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, qualifizierte berufliche Tätigkeit und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe. Dabei geht der Trend dahin, die Behinderung nicht als Problem des Individuums zu betrachten, sondern als durch die Mängel der Umwelt hervorgerufene Erscheinung. Vor diesem Hintergrund sind dann Institutionen wie die Universitäten in einer Bringschuld gegenüber Studierenden (ebd.: 17). Auch spezielle Finanzierungskonzepte für ein Studium sind dabei in Betracht zu ziehen (ebd.: 19).

Intergeneratives Zusammenleben

In Verbindung mit den demografischen Verschiebungen in den westeuropäischen Staaten besteht die Chance und die Notwendigkeit einer verstärkt intergenerativen Gesellschaft, in der junge und alte Menschen gleichberechtigt und gleichwertig zusammen lernen, leben und arbeiten. Insbesondere wird es erforderlich werden, entgegen der bisherigen Jugendzentriertheit, älteren Menschen weitreichendere Möglichkeiten einzuräumen, ihre beruflichen Erfahrungen für den sich verändernden Arbeitsmarkt kontinuierlich zu erweitern. Gleichzeitig wird die Integration älterer Menschen über Antidiskriminierungsregeln ausgeweitet (vgl. Forum gegen Rassismus 2002), denn Migration wird die mit Veralterung verbundenen Probleme nicht lösen können (United Nations 2001).

Entsprechend den Erfordernissen lebenslangen Lernens bedarf es dazu eines Hochschulsystems, dass in geeigneter Form und in größerem Umfang als bislang qualifizierende weiterbildende Studienangebote für sämtliche Altersgruppen bereitstellt.³⁶ Relevant wird die demografische Entwicklung aber auch hinsichtlich der Forschungsschwerpunkte (Demografie, Lernformen im Alter) und Studiengangsprofile (z.B. Lehrer für Erwachsenenbildung).

Freiheitsgewinne und Teilhabechancen

Mit der Demokratisierung von Gesellschaften verbunden sind Entwicklungen, die die Freiheit der Menschen stärken und damit die Rechte und Möglichkeiten der einzelnen Individuen in der Ge-

³⁶ Das Bildungswesen muss sich zugleich darauf einstellen, dass zunehmend ältere Menschen Bildungsangebote nachfragen. Das Recht auf Bildung ist keineswegs ein Vorrecht der Kindheit und der Jugend, sondern ebenso ein Recht von Erwachsenen jeder Altersstufe. Das Bildungswesen hat auch eine Funktion für den Dialog der Generationen. (GEW o.J.: 10)



sellschaft erweitern. Einhergehend mit dieser positiven Entwicklung der zumindest partiellen Befreiung aus rigiden sozialen Zwängen sind aber auch solche Individualisierungsprozesse zu beobachten, die sich als problematisch für das gesellschaftliche Miteinander, für Bildungs- und Arbeitsprozesse erweisen. Dazu zählen z.B. mangelnde Teamfähigkeiten, unzulängliche Kommunikations- und Konsenskompetenzen, nachlassendes soziales Engagement, reduziertes Werte- und Normenbewusstsein (vgl. Schimank 2002). Dies kann die Arbeitsfähigkeit und Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe mindern. Hochschulbildung, insbesondere die Hochschullehre, sollten auch daher darauf gerichtet sein, nicht nur fachlich-methodische, sondern ebenso soziale Kompetenzen zu entwickeln.

Das steht in Verbindung damit, die Rechte und Chancen auf Bildung für Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft – vor allem aus bildungsfernen Milieus und einkommensschwachen Schichten – gezielt zu fördern und ein soziales Auseinanderdriften der stark individualisierten Gesellschaft über Bildung und Werte zu verhindern.

2.5. Veränderungen der Staatsaufgaben

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Haushaltssituation, der demografischen Entwicklung und der Frage nach der Selbstverantwortung der Einzelnen in demokratischen Gesellschaften hatte von einigen Jahren eine intensive Diskussion um die Leistungsfähigkeit des Staates eingesetzt. Diese kulminierte in einer gleichfalls intensiven Staatsaufgabendebatte. In deren Gefolge wird in zahlreichen Ländern über die öffentlichen Kernaufgaben nachgedacht; in einigen Ländern findet bereits eine Reduzierung der staatlichen Aktivitäten auf die identifizierten Kernaufgaben statt.

Kernaufgaben des Staates

Dabei ist die Frage nach den Staatsaufgaben nicht so sehr die eindimensionale Frage, was Sache des Staates ist. Vielmehr handelt es sich um „die Relationsfrage, was Gegenstand staatlicher Ordnung im Unterschied zu gesellschaftlicher Ordnung oder ungeordneter individueller Entscheidungsfreiheit ist oder sein soll“ (Grimm 1996: 10). Diese Betrachtung zielt auf eine grundsätzliche Neudefinition dessen, was legitimerweise staatliche Aufgabe sein muss, was u.U. staatliche Aufgabe sein kann und was in jedem Falle außerhalb des staatlichen Handlungsrahmens angesiedelt werden sollte. Sie zielt mithin auf (a) eine Reduzierung des staatlichen Aufgabenvolumens und (b) dadurch erleichterte staatliche Gestaltungsmöglichkeiten in den als unabdingbar angesehenen Feldern auch unter Bedingungen verknappter öffentlicher Haushalte. Zentral dabei ist, die öffentliche Leistungseinschränkung so zu vollziehen, dass die gesellschaftliche Kohäsion nicht gefährdet wird.



Wird die Frage nach den öffentlichen Kernaufgaben zur Zeit vornehmlich unter dem Aspekt diskutiert, welche bislang öffentlich erbrachten Leistungen privatisierungsfähig sind, so müssen hier zwei wesentliche Aspekte hinzutreten: die Autonomisierung einzelner gesellschaftlicher Bereiche und die Selbstorganisation der Bürgerschaft. Dies ist nicht gänzlich neu, wird aber auf weitere Bereiche zu übertragen sein. Die künftige gesellschaftliche Aufgabenteilung wird in dem Dreieck privatwirtschaftlicher, öffentlicher und teilautonomisierter bzw. ‚bürgergesellschaftlicher‘ Leistungserbringung zu organisieren sein.

In diesem Sinne wird der Interventionsstaat, geprägt durch autoritative Gesamtplanung, verabschiedet. Staatliche Steuerung solle „nicht mehr auf der Vorstellung direkter kausaler Steuerung gründen, sondern auf der Vorstellung einer *Anleitung zur Selbststeuerung* im (gesellschaftlichen) Rahmen einer wechselseitigen *kontextuellen Kontrolle* der Funktionssysteme“ (ebd.: 706f.). Dabei werden jedoch nicht nur Staatsaufgaben abgeschafft, sondern es treten auch neue hinzu. Da die Art der Gefährdungen der Bürger sich ändert und neue, bislang unbekannte Risiken hinzukommen, ist der Staat auch neu gefordert. Allerdings wird sich der Modus der Aufgabenerfüllung ändern: „nicht direkt, zentralisiert, hierarchisch und autoritativ ..., sondern kontextuell, heterarchisch und diskursiv“:

„In hochkomplexen Systemen wird der Einsatz von Macht paradox. Je dosierter und vorsichtiger Macht eingesetzt wird, desto wirkungsvoller ist sie. Denn der Einsatz von Macht im Kontext autonomer Systeme erzeugt nicht Konformität, sondern ‚Akzeptanzprobleme‘ oder, traditionell ausgedrückt: Widerstand.“ (Ebd.)

Eine, nämlich die konstitutive Funktion des Staates wird durch die Staatsaufgabendebatte weithin nicht in Frage gestellt: die Kommunikation über und die Herstellung von kollektiv bindenden Entscheidungen. Dies gilt als spezifische, d.h. nicht durch Leistung anderer Teilsysteme substituierbare Leistung (Kaufmann 1996: 35). Innerhalb des Rahmens jedoch, den diese Primärzuweisung erzeugt, streben maßgebliche Fraktionen politischer Entscheider nach Entbürokratisierung der staatlichen Apparate und deren Konzentration auf Kernaufgaben.

Dabei gibt es Schnittmengen unterschiedlicher Motive: Höhere Einsichten in die Souveränität der BürgerInnen paaren sich mit eher neoliberal inspirierten Neigungen zur Risikoprivatisierung einerseits und tiefen Einblicken in den unbefriedigenden Zustand der Staatsfinanzen andererseits. Welche Motive jeweils dominieren, hat insbesondere Auswirkungen auf die Präferenzen hinsichtlich der bevorzugten Wege: Die (angestrebte) Entstaatlichung und Entschlackung im Bereich öffentlicher Aufgabenerfüllung vollzieht sich entweder als Privatisierung bzw. Semiprivatisierung oder als Dezentralisierung. In jedem Falle aber führt sie zu Steuerungseinbußen. Die Mittelverknappung erzwingt Leistungsreduktionen oder aber Leistungsverdichtungen, insoweit pro Zeiteinheit mehr Leistungen als bisher bzw. mit verminderten Ressourcen pro Zeiteinheit die gleichen Leistungen wie zuvor mit unverminderten Ressourcen zu erbringen sind. Sowohl die Entstaatlichung und Aufgabenentschlackung wie die Mittelverknappung führen zur Einschränkung quantitativer Entwicklungspotenziale im öffentlichen Sektor.



Staatliche Kernaufgaben operativ: New Public Management

Die Steuerungseinbußen, Leistungsverdichtungen und Einschränkungen quantitativer Entwicklungspotentiale benötigen funktionale Äquivalente für die bisherigen Regulierungspotenziale. Grundsätzlich stehen zur Erfüllung staatlicher resp. öffentlicher Leistungsaufträge vier verschiedene Steuerungsmodi zur Verfügung: (a) die hierarchische Intervention des Staates, (b) die kompetitive Marktkoordination, (c) die partizipative Entscheidungserzeugung durch eine demokratisch organisierte Öffentlichkeit und (d) die kompromissorientierte Verhandlung zwischen in unterschiedlichen Rollen betroffenen Partnern. Im Einzelnen:

- Die hierarchische Intervention des Staates „kann nur dann optimale Ergebnisse erzielen, wenn alle Problemursachen ihrer Kompetenz und alle Entscheidungswirkungen ihrer Verantwortung unterstehen“ (Scharpf 1991: 625). Das ist in interdependenten und hochgradig vernetzten Gesellschaftsstrukturen zunehmend weniger der Fall. Daher auch die Rede vom sog. Staatsversagen.
- Diese Rede wird gekontert mit derjenigen vom Marktversagen. In der Tat wirkt die kompetitive Marktkoordination in wohlfahrtsstaatlichem Sinne nur unter präziser Begrenzung und Verpflichtung auf Spielregeln zielführend. Zur Lösung einzelner Koordinationsprobleme ist eine marktförmige Organisation von Entscheidungs- und Verteilungsprozesse durchaus geeignet, für eine Gesamtsteuerung hingegen nicht.
- Die partizipative Entscheidungserzeugung durch eine demokratisch organisierte Öffentlichkeit folgt dem Ideal der Selbstbestimmung. Allerdings „dient demokratische Mitwirkung nur dann der Selbstbestimmung, wenn der Kreis der Beteiligten auf jeder Ebene kongruent ist mit dem Kreis der von einer Entscheidung Betroffenen“ (ebd.). Soweit dies organisierbar ist, wirkt der partizipatorische Modus in hohem Maße legitimitätsstiftend.
- Die kompromissorientierte Verhandlung zwischen Partnern, die in unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten betroffen sind, gilt zwar gelegentlich als ‚korporatistisch‘ verbrannt. Doch weist sie eine Reihe von Vorteilen auf, die Scharpf (ebd.) unter dem Begriff „Verhandlungssysteme“ entwickelt. Diese „können sich ... der tatsächlichen Problemverflechtung anpassen, und sie können das Wohlfahrtsoptimum im Prinzip auch mit egoistischen Akteuren erreichen“.

Auf der operativen Ebene gilt nun für den öffentlichen Bereich das New Public Management (NPM) als funktionales Äquivalent für die bisherigen traditionellen Regulierungspotenziale: Damit ließen sich die Herausforderungen, die sich aus Steuerungseinbußen, Leistungsverdichtungen wie aus den Einschränkungen quantitativer Entwicklungspotentiale im öffentlichen Sektor ergeben, adäquat bearbeiten, so die Erwartung. NPM halte in der Privatwirtschaft erprobte, für den öffentlichen Verwaltungssektor adaptierte (Selbst-)Steuerungsmechanismen bereit, diese führten zur Erschließung von Leistungsreserven, und statt extensiver Expansionsorientierung integriere es die Qualitätsorientierung. Entbürokratisierung, Konzentration auf Kernaufgaben, Klienten- und Mitarbeiterorientierung, Leistungsqualität, Kostendisziplin und Wettbewerb schufen die Voraus-



setzungen, um vom Verwaltungs- zum Verhandlungsstaat, vom expandierenden zum aktivierenden Staat, von der Hoheitsverwaltung zum Dienstleister gelangen zu können.³⁷

Was heißt dies im Einzelnen? Ritz (1999: 16) gibt folgenden Überblick zu den Kernbereichen und Instrumenten des NPM:

1. *Kulturorientierung*: Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Qualitätsmanagement, neue Führungsstile, Unternehmenskultur, Personalentwicklung;
2. *Ziel- und Leistungsorientierung*: Kostenrechnung, Controlling, Reporting, Globalbudgets, Anreizsysteme, Leistungslohn, Finalsteuerung, Leistungsvereinbarungen, Zielvereinbarungen;
3. *Organisationsorientierung*: Dezentralisierung, Holding-/Konzern-Strukturen, Agency-Bildung, Schlanke Verwaltung, Verflachung der Hierarchien, Prozessmanagement;
4. *Wettbewerbsorientierung*: Kontraktmanagement, Benchmarking, Interne Leistungsverrechnung;
5. *Wirkungsorientierung*: Evaluation, Auditing, Wirkungsindikatoren.

Voraussetzung all dessen soll ein Wandel des Politikverständnisses sein: Politik solle künftig „die Ziele und Rahmenbedingungen setzen, die Erfüllung der Leistungstiefe kontrollieren und somit in die Rolle eines Auftrag- und Kapitalgebers hineinwachsen“ (Bogumil 1997: 27).

Steuerungstheoretisch lässt sich der Neuigkeitswert des Modells so zusammenfassen: NPM baut grundsätzlich auf einer Verbindung von Verhandlungs- und Marktkoordination auf; staatliche Intervention kommt nur noch als Kontextsteuerung vor, und demokratische Partizipation soll in die Verhandlungsprozesse integriert werden.

Allerdings gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit die Partizipations- und Verhandlungsaspekte in diesem Modell nicht lediglich Ornamentierungen sind, um die soziale Verträglichkeit zu erhöhen. In einer kritischen Perspektive werden diese Aspekte zu Bestandteilen eines disziplinar-technologischen Programms des Neoliberalismus. Hatte der alte Liberalismus fortwährend das Problem zu lösen, die ‚Produktionskosten‘ der Freiheit zu bestimmen – „In welchem Maße stellt die freie Verfolgung der individuellen Interessen eine Gefahr für das Allgemeininteresse dar?“ –, so drehe die neoliberale Konzeption die alte Konfiguration um: Nunmehr „definiert und überwacht der Staat nicht länger die Marktfreiheit, sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates“ (Lemke et al. 2000: 14f.). Diese „Generalisierung der ökonomischen Form“ finde dann im Bereich öffentlicher Steuerung ihren Ausdruck im New Public Management. Innerhalb dessen könnten sich die Einzelnen selbst zurichten auf die Anforderungen, indem sich „politische Ziele wesentlich ‚ökonomischer‘ mittels individueller ‚Selbstverwirklichung‘ realisieren lassen“ (ebd.: 30).

³⁷ Vgl. statt vieler: Damkowski/Precht (1998) und Bandemer et al. (1998).



Kulturstaat

Nun zeichnen sich die einzelnen Politikfelder, in denen die öffentlichen Gewalten als Steuerungsakteure tätig sind (resp. aus denen sie sich ggf. zurückziehen können), durch unterschiedlich intensiven Staatszugriff aus. In zwar abgestuftem, doch jedenfalls durchgehend geringeren Maße als in anderen Bereichen – etwa Sozialleistungsverwaltung oder Gefahrenabwehr – greifen die öffentlichen Gewalten als Steuerungsakteure auf diejenigen Felder zu, innerhalb derer die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird.

Der Staat hat Gründe, auf diese Bereiche in geringerem Maße zuzugreifen als auf sämtliche andere: „Ebenso regelmäßig, wie wir in modernen Nationalstaaten die Aufgaben der Landesverteidigung und der Einrichtung und Pflege eines Zivilrechtssystems als zentrale Bestandteile des institutionalisierten Katalogs von Staatsaufgaben antreffen, wird in diesem Katalog die Aufgabe fehlen, für Seelenheil und Liebesglück der Staatsbürger Sorge zu tragen“ (Offe 1996: 319f.).

Das Erbringen kultureller Leistungen ist in der Substanz ein „privatindividueller Vorgang“; die kulturellen Freiheitsrechte konzipieren die Staatsbürger und -bürgerinnen „nicht als Staatsvolk von begabungsdifferenzierten Kulturbeauftragten“. Der staatliche Kulturauftrag entfaltet sich daher „als auf Kulturpflege bezogene Aufgabe und Verantwortung, in den Erfüllungsformen von Kultursicherung, Kulturschutz und Kulturförderung einschließlich der vielfältigen Formen der Vermittlung von Kultur“ (Steiner 1984: 12).

Institutionell sichert der Staat die Umsetzung seines Kulturauftrags, indem er den Autonomiebedarf der kulturellen Akteure bedient. Sollen die Sektoren, in denen die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird, in ihrem Verhältnis zum Staat, der einen Kulturauftrag wahrnimmt, bestimmt werden, lässt sich mithin von Feldern mit staatlicherseits autonomiebegünstigten Akteuren sprechen. Aus den traditionellen Verwaltungsbereichen wandert nun in diese Felder der kulturellen Reproduktion einer Gesellschaft – also Bildung, Wissenschaft, Kunst, Kultur(erbe)-pflege, Massenmedien und Religion – das New Public Management.

Das staatlicherseits handlungsleitende Motiv ist dabei das gleiche wie bei der allgemeinen Verwaltungsreform: Mittelverknappung und das Streben nach Reduzierung öffentlicher Aufgaben, so heißt es, erforderten Organisationsveränderungen, um Effizienz- und Effektivitätssteigerungen zu ermöglichen. Aufbau- und Ablauforganisation seien so zu gestalten, dass die Verminderung der externen Steuerung durch intelligente interne Steuerung substituiert werden könne:

„Da hoheitliches Handeln auf der Basis von Geboten und Verboten notwendigerweise durch eine hohe Inflexibilität charakterisiert ist und daher zu Abwehr- und Vermeidungsstrategien unliebsam betroffener Akteure besonders einlädt, ... werden dem Staat ‚weichere‘ Strategie, wie Anreizprogramme, Überzeugungsprogramme, die Konstituierung von Verhandlungssystemen, ‚prozedurales‘ bzw. ‚reflexives Recht‘ oder ‚Kontextsteuerung‘ empfohlen.“ (Kaufmann 1996: 31).

In den kulturauftragsrelevanten Institutionen entstehen mit den konzeptionellen Transfers allerdings Steuerungsprobleme, die aus Finanzämtern, Bürgermeistereien oder Wohngeldstellen nicht bekannt sind. Die sog. Mikroökonomisierung öffentlicher Einrichtungen stößt, sobald sie in Schulen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Museen, Orchestern oder kulturauftragsgebundenen



Rundfunkanstalten angewandt werden soll, auf einen spezifischen organisationskulturellen Eigensinn. Dies ist um des Erfolges willen in Rechnung zu stellen.

2.6. Entwicklungen der Arbeitsmärkte und Arbeitsanforderungen

Mit einer Reihe von guten Gründen lässt sich annehmen, dass in den schon frühzeitig industrialisierten Gesellschaften die zentrale gesellschaftspolitische Herausforderung der nächsten Jahrzehnte darin bestehen wird, ein Wirtschafts- und Sozialmodell zu gestalten, das sich vom traditionellen fordistischen Wohlfahrtskapitalismus endgültig verabschiedet. Ökonomisch wird dieses Modell gekennzeichnet sein durch das Ende der Dominanz industrieller Massenfertigung von Serien identischer Produkte und damit einhergehend das Ende der Dominanz „kolonnenhaft“ organisierter Erwerbsarbeit (Miegel 1997: 1). Es wird sich statt dessen auszeichnen durch fragmentierte Entwicklungen (prosperierende neben absteigenden Regionen), durch neue Produktionsmodelle, die wiederum bestimmt werden von wirtschaftlichen Erfolgsfaktoren wie flexibler Spezialisierung und differenzierter Qualitätsproduktion, durch neue biografische Zeitdisponibilitäten und daraus folgend veränderte Lebensverlaufsregimes.

Die Zusammenhänge dieser Entwicklungen zu denen der Arbeitsmärkte und Arbeitsanforderungen liegen auf der Hand. Gleichwohl ist deren Abbildung in prognostischen Beschreibungen unterentwickelt. Der wichtigste Grund dafür dürfte darin liegen, dass sich langfristige detaillierte Prognosen zur Entwicklung der Volkswirtschaften sowie der nationalen und internationalen Arbeitsmärkte in der Vergangenheit als nur bedingt zuverlässig erwiesen haben. Gleichwohl scheinen grundsätzliche Trendaussagen möglich.

Polarisierung der Arbeit

Zunehmender Wettbewerb und beschleunigte technologische Entwicklungen werden tendenziell instabilere bzw. diskontinuierlichere Arbeitsmärkte und Beschäftigungsverhältnisse hervorrufen. Einerseits wird der Anteil hochqualifizierter Arbeit bzw. Arbeitskräfte weiter steigen. Andererseits wird Arbeit weiter individualisiert und flexibilisiert werden und zu stärker fragmentierten Berufs- und Ausbildungsbiografien führen. Dieser Trend zeichnet sich auch für Österreich ab (Hofstätter 2000: 286).

Als zutreffend erwiesen sich in jüngster Vergangenheit unter anderem die annähernd übereinstimmenden Abschätzungen unterschiedlichster Wirtschaftsorganisationen und Wissenschaftsinstitutionen, dass in den entwickelten Industriestaaten qualifizierte Arbeit zunehmen, einfache Arbeit dagegen quantitativ an Bedeutung verlieren wird. In Österreich hat sich allein seit 1970 die Anzahl der beschäftigten AkademikerInnen mehr als verdoppelt, während die Gesamtzahl der Erwerbstätigen konstant blieb (Biffel 2000: 38). Für die kommenden Jahre wird ein bedeutender



Zuwachs an Wissen prognostiziert,³⁸ der sich in der Folge in technologischer Umsetzung auf die Arbeitsmärkte, Umfang und Inhalte qualifizierter Arbeit auswirken wird. Ungebrochen scheint sich zumindest in den entwickelten Industrieländern der Trend zu höheren Anforderungen der Arbeit fortzusetzen. Für die kommenden Jahrzehnte wird mit einem weiteren Anstieg komplexer, höchste Anforderungen stellender Tätigkeiten gerechnet (Anz et al. 2002: 7ff.; Blancke/Roth/Schmid 2000: 27). In Deutschland wird ein Rückgang einfacher, nur geringste Qualifikationen erfordernder Tätigkeiten auf weniger als 15% nach 2010 für wahrscheinlich gehalten (Abb. 7).

Allerdings wird diese Entwicklungstendenz auf globaler Ebene bislang nicht erkennbar, weil durch die Zunahme einfacher Tätigkeiten gerade in den asiatischen Ländern zunächst überhaupt erst massenweise neue Arbeitsplätze entstanden und entstehen:

„Die Globalisierung kann als weltweite Zunahme von Einfacharbeit interpretiert werden. Begründung findet diese These in der Integration bevölkerungsreicher Länder mit niedrigem Einkommen und niedrigem Qualifikationsniveau in den Welthandel. Die in den Welthandel einbezogene Bevölkerung hat sich von 1975 bis 2000 knapp vervierfacht. Der Anteil der low-skilled Labour ist von gut der Hälfte auf etwa zwei Drittel angestiegen.“ (Lichtblau 2004: 66)

Dieses Tempo dürfte sich künftig allerdings vermutlich verlangsamen. Denn gleichzeitig entwickelt sich auch in diesen Ländern das Bildungswesen, verändern sich Bildungs- und soziale Ansprüche, ergeben sich damit auch neue Bedingungen für die Arbeitswelt.

Aber auch in den westeuropäischen Industriestaaten ist eine solche Polarisierung der Arbeit nicht völlig auszuschließen, wenn der Trend zunehmender Deregulierung der bislang sozialstaatlich geprägten Arbeitsmärkte anhält und Beschäftigungen im Niedriglohnsektor zunehmen. Das allerdings hängt in hohem Maße von den politischen Kräfteverhältnissen in einzelnen Ländern und innerhalb der EU ab.³⁹ Im Übrigen muss damit gerechnet werden, dass nationale Arbeits-

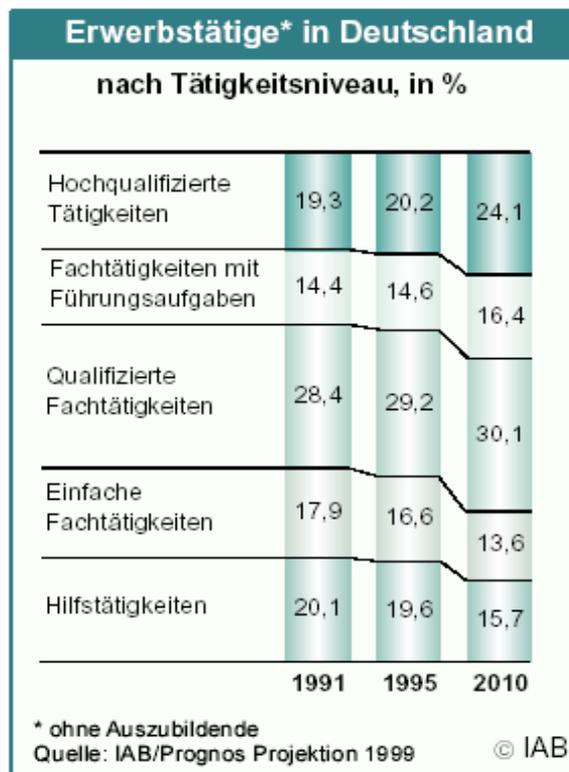
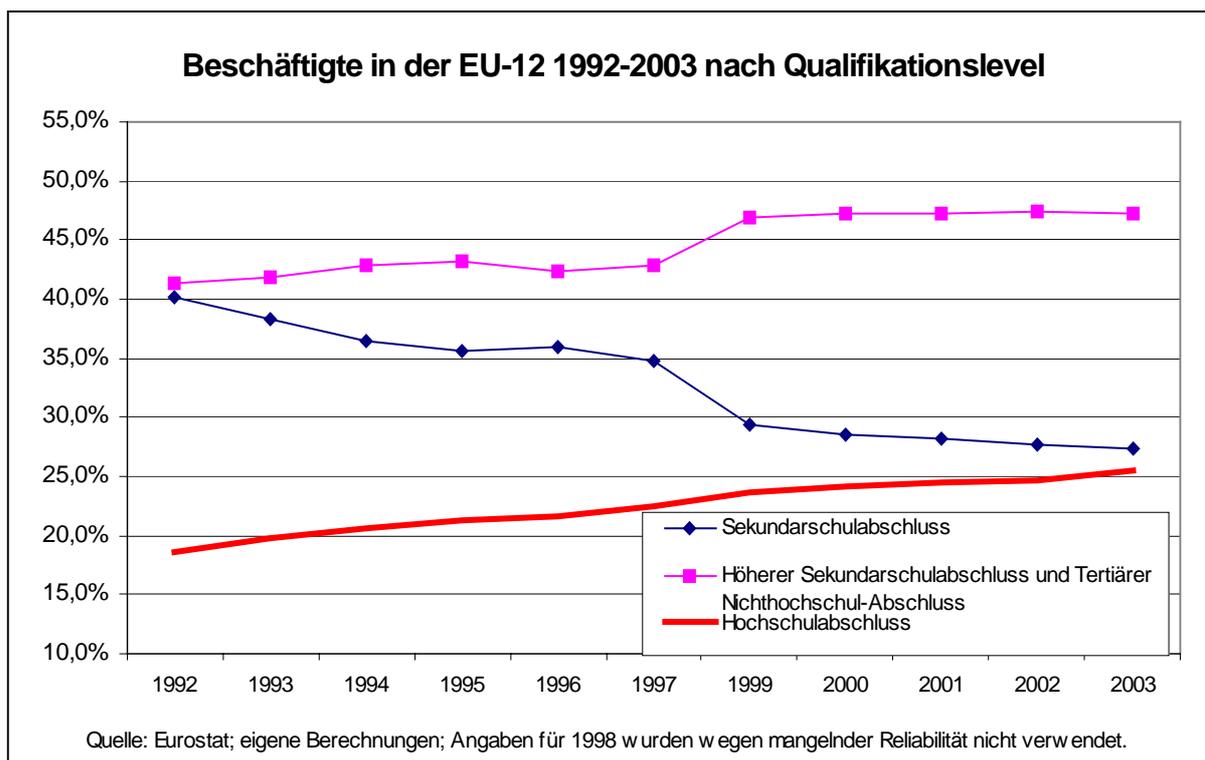


Abb. 7: Beschäftigung in Deutschland nach Tätigkeitsniveau

³⁸ siehe ausführlicher Punkt 2.1.

³⁹ Vgl. auch die Diskussion zum niedrigproduktiven Dienstleistungssektor und seine Bedeutung für den Arbeitsmarkt. Dort wird argumentiert, die hohen Arbeitslosenquoten in Industrieländern mit hohen Mindestlöhnen verhinderten die Expansion eines Niedriglohnsektors vor allem im Bereich der niedrigproduktiven Dienstleistungen. Wenn diese These stimmt, ist auch in den Industrieländern mit einer deutlichen Zunahme der Beschäftigung in



märkte im Rahmen der Globalisierung künftig in noch stärkerem Maße als bereits bisher von der Internationalisierung der Güter- und Kapitalmärkte und entstehenden transnationalen Arbeitsmärkten geprägt werden. Der Einfluss wird auch über die anderen Märkte spürbar sein, denn auch immobile Arbeitskräfte können indirekt – über Handel und Direktinvestitionen – sehr wohl von der Globalisierung betroffen sein (Lichtblau 2004: 65). In den kommenden Jahren wird vor allem mit starken Einflüssen aus der Zusammenarbeit im asiatischen Raum gerechnet.

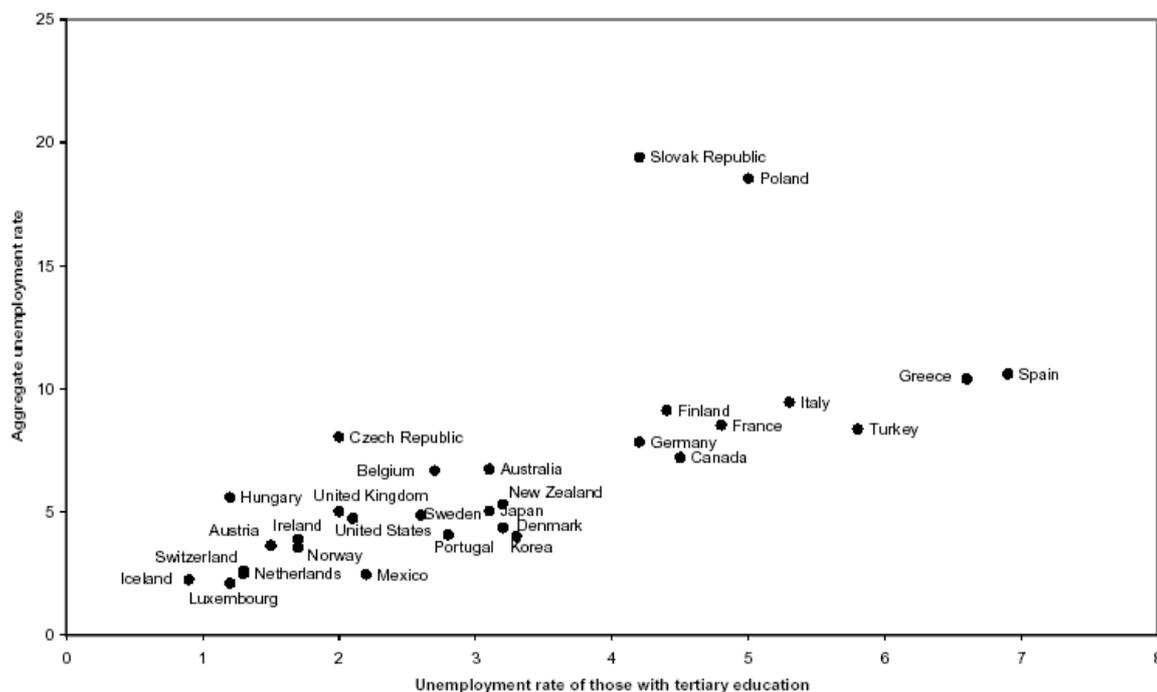
Allerdings erwiesen sich auch dazu selbst jüngere Prognosen zwar in den Trendaussagen als zutreffend, im Konkreten mitunter aber als wenig aussagekräftig.⁴⁰ Die Erfahrung der geringen Vorhersagegenauigkeit von nationalen und internationalen Arbeitsmarktentwicklungen lässt – wie auch schon in den zurückliegenden Jahren – unerwartete Entwicklungen wahrscheinlich erscheinen.

diesem Bereich zu rechnen, sobald die Arbeitsmärkte entsprechend dereguliert werden. Der Trend zu durchschnittlich immer höheren Qualifikationen könnte sich damit abschwächen. (Haubner 2004: 272ff.)

⁴⁰ Jüngstes Beispiel dafür ist der durch den Wirtschaftsaufschwung in China sprunghaft verdreifachte Stahlbedarf und die Explosion der Kosten für Stahl – nicht vorhergesehen, obwohl China seit ca. 10 Jahren als Wachstumsmarkt Nr. 1 gehandelt wird. Noch vor wenigen Jahren wurden für die Stahlbranche weltweit nur rezessive Entwicklungen prognostiziert. Der Bedarf an dafür qualifizierten Arbeitnehmern hat sich deutlich erhöht. Gleichzeitig leiden Branchen, die bislang kontinuierlich Stahl verarbeiteten, unter dem Kostendruck, entwickeln sich rezessiv und bauen Arbeitsplätze ab. (Vgl. OECD 1999b: 10ff.; Perlitz 2004)



Vor diesem Hintergrund gilt der in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung seit langem geläufige Erfahrungssatz (vgl. Teichler 2003) auch weiterhin, dass sich die auf dem Arbeitsmarkt künftig benötigten fachspezifischen Qualifikationen der Hochschulabsolventen weder quantitativ noch qualitativ exakt vorherbestimmen lassen.⁴¹ Unabhängig davon ist der generelle, weltweit zu beo-



Notes: Unemployment rate of persons with tertiary education and total unemployment rate.

Source: OECD (2003), Employment Outlook.

Abb. 9: Vergleich der Akademikerarbeitslosenquoten nach Ländern und nach Höhe der Gesamtarbeitslosigkeit (Quelle: OECD 2004b: 9)

bachtende Trend zu einer zunehmenden Akademisierung der Qualifikations- und Arbeitsmarktstrukturen aber ungebrochen (vgl. Schofer/Meyer 2004). Generell fungieren akademische Qualifikationen in allen westlichen Gesellschaften als bester Schutz gegen das Risiko der Arbeitslosigkeit (vgl. Abb. 8 und 9).

⁴¹ vgl. dazu die BLK-Prognosen zum Arbeitskräftebedarf bis 2015: „Der Beginn der 90er Jahre war gekennzeichnet von wachsender Arbeitslosigkeit bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Auf der Grundlage einer aus heutiger Sicht zu hoch angesetzten Produktivitätssteigerung hat der 1995 vorgelegte BLK-Bericht in beiden zugrundegelegten Modellen bis 2010 eine schwierige Arbeitsmarktsituation und einen steigenden Übergang von Hochschulabsolventinnen und -absolventen vorhergesagt. Die tatsächliche Entwicklung in der 2. Hälfte der 90er Jahre hat die Voraussage jedoch nicht bestätigt. Die Arbeitsmarktsignale der Wirtschaft haben sich grundlegend geändert. Fachkräfte, insbesondere technisch und naturwissenschaftlich ausgerichtete Hochschulabsolventinnen und -absolventen, werden heute gesucht. Der Produktivitätsanstieg wird amtlich jetzt niedriger und damit realistischer eingeschätzt – somit fällt der Arbeitskräftebedarf höher aus“ (Bund-Länder-Kommission 2002: 2). Vgl. auch den Report des Netzwerks „Wege ins Studium“ zu Prognosen im Bereich des Akademikerarbeitsmarktes (Anz et al. 2002).



Fragmentierte Berufsbiografien

Die Berufsbiografien von Hochschulabsolventen werden sich voraussichtlich immer mehr diversifizieren. Zum einen werden veränderte Lebensverlaufsregimes dafür sorgen, dass die bisherige traditionelle Normal-Erwerbsbiografie (Studium – Berufseinstieg – Fortbildung und Karriere im Beruf – längere Betriebszugehörigkeit) zumindest stark an Bedeutung verliert (vgl. Gleiser 1999: 16). Zum anderen zeichnet sich eine zusätzliche Fragmentierung individueller Berufsbiografien in Folge der Diskontinuitäten und Brüche auf den Arbeitsmärkten ab:

„Gerade unter den Hochqualifizierten wird am ehesten mit dem Anstieg solche Arbeitnehmer gerechnet, die in der jüngeren Literatur als Patchworker⁴² oder High-Tech Nomaden der Dienstleistungsgesellschaft bezeichnet werden. Es ist daher möglich, dass im Zeitverlauf sowohl zunehmende Chancen als auch wachsende Risiken gemeinsam in Richtung einer zunehmenden Arbeitsmarktdynamik von höher qualifiziert Beschäftigten wirken.“ (Erlinghagen 2004: 165/166).

Diskontinuitäten in individuellen Arbeitssituationen zeigen sich im Wechsel zwischen unterschiedlichen Arbeitsformen und Anforderungsarten, z.B. zwischen Vollzeitbeschäftigung – Teilzeitbeschäftigung – Phasen ohne bezahlte Arbeit – berufliche Weiterbildung – Zweitstudium – Neuqualifizierung/Umschulung – Mitarbeitertätigkeiten – Teamarbeiten – Leitungstätigkeiten – Selbstständigkeit – Projektarbeiten – einfache Tätigkeiten – komplexe Tätigkeiten mit hohen Anforderungen – eng fachspezifische Tätigkeiten – breit angelegte fächerübergreifende Tätigkeiten – mobile und immobile Arbeitsorte – nationale und internationale Arbeitsorte – in fachlich und national homogenen und heterogenen Teams u.a.m.⁴³ Diese Diskontinuitäten erfordern die Ausrichtung des gesamten Bildungssystems, aber auch die Gestaltung von Lernprozessen als Befähigung zu selbstgesteuertem Lernen in einem lebenslangen Prozess (Lebenslanges Lernen) (Forum Bildung 2002: 94-110).

Hochschulen bereiten auf Tätigkeiten der Wissenserzeugung und der Wissensanwendung vor. Insbesondere werden wissensanwendende Tätigkeiten und Berufsbiografien außerhalb der Hochschulen von den benannten Diskontinuitäten betroffen sein. Aber auch wissenserzeugende Tätigkeiten in den Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen könnten angesichts der raschen Veränderung von Wissen und damit Schwerpunktverlagerungen in stärkerem Maße als bislang solche Brüche aufweisen.

Abgeleitet aus der zunehmenden Dynamik nationaler und internationaler Arbeitsmärkte einschließlich der sich daraus ergebenden Diskontinuitäten der Berufs- und Erwerbsbiografien werden künftige Anforderungen an qualifizierte Tätigkeiten weitgehend übereinstimmend in drei Bereichen gesehen: breite grundlegende fachliche, sichere methodische sowie soziale Kompetenzen. Auffallend bei Neueinstellungen in Österreich ist schon jetzt, dass die Passfähigkeit zum

⁴² Vgl. WISU (1999); Zuberbühler (1999).

⁴³ Die Änderung der Strukturen der Beschäftigung bekommen zusätzliche Impulse vom demografischen Trend der Veralterung: da ältere Arbeitnehmer sich schwerer in den Arbeitsmarkt integrieren können, weichen Sie immer mehr in den Bereich der „nicht-traditionellen“ Beschäftigung aus, um die Zeit zur Verrichtung zu überbrücken (Morris/Mallier 2003). Vgl. auch Blancke/Roth/Schmid (2000: 26ff.); Hoffmann/Walwei (2000a); Hoffmann/Walwei (2000b).



Team vielfach an erster Stelle der Einstellungskriterien rangiert (Hofstätter 2000: 282). Solche und weitere soziale Kompetenzen begründen veränderte Anforderungen an Studium und Lehre.⁴⁴

⁴⁴ Vgl. Punkt 3.3.1. Employability.



3. Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung^{*}

Seit spätestens den 90er Jahren ist eine Schwächung egalitär orientierter Wunschvorstellungen der sechziger und siebziger Jahre zu beobachten. Verbesserung der Chancengerechtigkeit, das Verlangen nach mehr gesellschaftlicher Partizipation oder generell die Tendenz zum Abbau von Statusdifferenzen werden zunehmend durch gegenläufige kulturelle Muster überlagert. Dabei setzen sich auch in der Hochschulpolitik wieder eher traditionelle Vorstellungsweisen durch.

Ihren Ursprung hatte diese Debatte in der Unzufriedenheit vieler Wissenschaftler und Politiker mit der vorgeblich sinkenden Qualität der Universitätsforschung und -bildung. Nach der quantitativen Expansion des Hochschulwesens wurden zunehmend Stimmen laut, die eine qualitative Verbesserung von Wissenschaft, Forschung und Lehre forderten. Im Zuge der Entwicklung der Universität zur Massenausbildungsstätte sei, so hieß es, nicht nur die Ausbildung der Studenten verflacht, sondern auch die Spitzenforschung habe Schaden genommen. Die Innovationsfähigkeit der Wissenschaft und damit die zukünftigen Wettbewerbschancen auf technologischem und wirtschaftlichem Gebiet seien gefährdet. Dies gelte umso mehr, als die Aussichten des wissenschaftlichen Nachwuchses wegen finanzieller Restriktionen und einer verzerrten Altersstruktur des Hochschulpersonals entmutigend seien.

Von Politikern, Hochschullehrern und Wirtschaftsvertretern werden daher besondere Maßnahmen gefordert, die sicherstellen sollten, dass sich besonders befähigte Forscher und Studenten wieder besser entfalten können. Die im Zusammenhang mit dieser Diskussion vorgelegten Analysen und Vorschläge vermitteln allerdings ein heterogenes und teilweise widersprüchliches Gesamtbild:

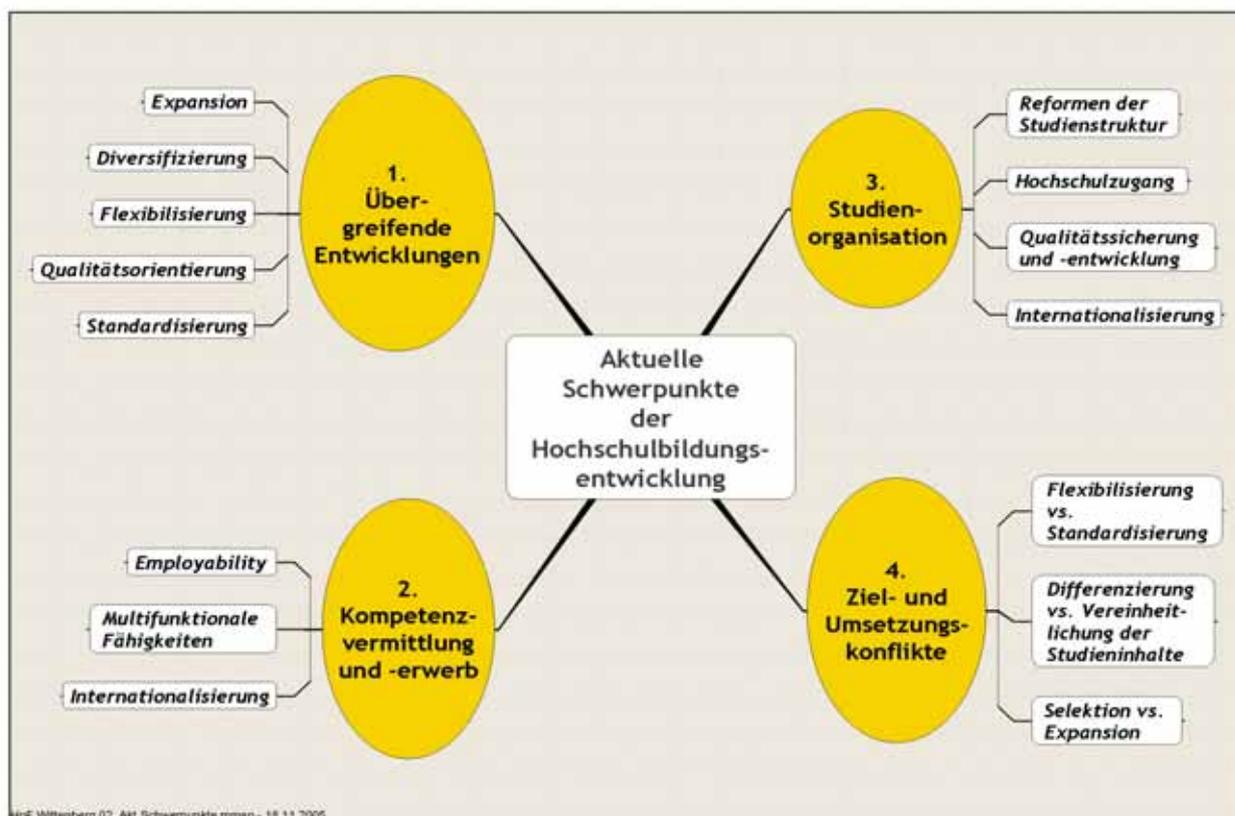
- Zum einen gibt es eine implizite Inkongruenz, da der Bedarf nach spezieller Unterstützung derjenigen, die ohnehin schon besonders herausragen, sich nicht unmittelbar erschließt. Auch wenn auf der Ebene der Studenten hier noch zu Gunsten besonderer Maßnahmen argumentiert werden kann, sind für erfolgreiche Forscher vor allem die Rahmenbedingungen stabil zu halten. Dass sie in der Lage sind, sich die notwendige Finanzierung ihrer Arbeit zu beschaffen, haben sie bereits bewiesen.
- Zum anderen entsteht dadurch eine fundamentale Unklarheit, dass zur Beseitigung der genannten Defizite immer wieder auf Amerika und Großbritannien verwiesen wird, deren Eliteuniversitäten hohe wissenschaftliche Standards garantierten. Allerdings lässt sich gerade am Beispiel der USA die Frage stellen, ob die Eliteuniversitäten dort nicht eher das Ergebnis bestimmter Systemmechanismen sind, die eine generelle Leistungsorientierung und dadurch u.a. auch Spitzenleistungen in Forschung und Lehre hervorbringen, womit die Vorstellung obsolet

^{*} **Autor: Roland Bloch unt. Mitarb. v. Claudius Gellert und Peer Pasternack**



wäre, einem existierenden egalitären Hochschulsystem einen getrennten Elitesektor künstlich überzustülpen.

Über diese grundsätzliche Frage nach der Offenheit von Hochschulbildung hinaus betreffen gegenwärtige Studienreformen konkretere Problemlagen an den Hochschulen. Diese Probleme stellen sich nicht an allen Bildungssystemen mit derselben Intensität, weshalb es hier zunächst nahe liegt, auf die Unterschiede in exemplarisch ausgewählten Ländern einzugehen.



3.1. Studienorganisation im internationalen Vergleich

Eine durchschnittliche Verweildauer von ungefähr sieben Jahren an deutschen und österreichischen Universitäten, die hohen Abbrecherquoten sowie der späte Eintritt der Akademiker/innen ins Berufsleben sind die zentralen Anlässe für die Bemühungen um eine Reform der Hochschulen. Trotz der generell respektierten freiheitlichen Prinzipien der Vermittlung und Aneignung von Wissen in der Tradition von Humboldt werden daher immer wieder politische Maßnahmen gefordert, die für die Studierenden überschaubarere Studienzeiten und einen nicht zu späten Start in den Beruf ermöglichen. Im Rahmen dieser Bemühungen um eine Reform der Studienorganisation



sind vor allem die laufenden Bemühungen von Bedeutung, Bachelor- bzw. Baccalaureus-Grade nach einer dreijährigen Studienzeit als erste berufsqualifizierende Abschlüsse einzuführen.

Durch einen Blick auf andere, insbesondere englischsprachige Modelle kann verdeutlicht werden, welche Zielsetzungen und Organisationsmerkmale in Modellen anzutreffen sind, deren Studienangebote von vornherein zeitlich begrenzt sind und die zumindest in dieser Hinsicht einen entscheidenden Effizienzvorsprung vor den deutschsprachigen Systemen besitzen. Zu diesem Zweck soll zunächst die Entwicklung von vier funktional von einander abweichenden Hochschulsystemen skizziert werden, nämlich die von England, Frankreich, Deutschland und den USA. Für unsere späteren Überlegungen über die organisatorischen Konsequenzen, die sich aus spezifischen funktionalen Ausrichtungen ergeben, ist es von Bedeutung, sich einige grundlegende, nicht zuletzt historische Einsichten vor Augen zu führen.

3.1.1. Funktionale Differenzierung von Hochschulmodellen

Obwohl Universitätsmodelle je für sich historisch gewachsene und interdependente Sozialsysteme sind, lassen sich durchaus Struktur- und Funktionselemente identifizieren, die geeignet sind, wenn sie auf andere nationale Gegebenheiten übertragen werden, dort die funktionale und institutionelle Dynamik eines umfassenden Reformprozesses auszulösen. Es spricht auch nichts Grundsätzliches dagegen, eine solche Modelldynamik bereits auf der Ebene einzelner Universitäten zu initiieren. Eine Prüfung ist gleichwohl unabdingbar.

Deutschland

In einem Vergleich der Universitätstraditionen in Deutschland mit z.B. derjenigen Englands wird deutlich, dass das deutsche System seit dem 19. Jahrhundert neben der Ausbildungs- vor allem durch die Forschungsfunktion charakterisiert war, während in England neben Forschung und Ausbildung auch die Persönlichkeitsbildung eine wichtige Rolle spielte. Das von Humboldt zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts entworfene Ideal der „Bildung durch Wissenschaft“ wird zwar häufig im Sinne einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung verstanden, aber bei genauerer Betrachtung war es nicht der einzelne Student, auf den sich die intendierten Wirkungen der Universität richteten, sondern die wissenschaftliche Disziplin. Denn die von Humboldt beabsichtigte humanistische Aufklärung der Bürger zum Wohle eines rational organisierten Staatswesens blieb den Denkkategorien des deutschen Idealismus verhaftet, denen zufolge das oberste Ziel in der Erkenntnis einer vorgegebenen absoluten Wahrheit bestand. Forschung, auch forschendes Lernen auf Seiten der Studenten, wurde als permanenter, nicht durch äußere Zwecke oder Zwänge beeinträchtigter Prozess der Wahrheitssuche verstanden. Dementsprechend entwickelte sich die deutsche Universität im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts zu einer äußerst effizienten Forschungseinrichtung, in der die anderen institutionellen Funktionen eine geringere Bedeutung hatten.



England

Ganz anders sah die Entwicklung in England aus. An den englischen Universitäten standen seit dem siebzehnten Jahrhundert und unter dem Einfluss des Wertesystems der *landed gentry* allgemeine Persönlichkeitsmerkmale des Studenten im Vordergrund. Benehmen, systematisches Denken, Führungsqualitäten, sicheres Auftreten und so fort spielten als universitäre Ziele im Bewusstsein aller Beteiligten, auch der Arbeitgeber, bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein eine wichtigere Rolle als die Befähigung zur Forschung oder gar die ‚triviale‘ Berufsausbildung. Im Gegensatz zu Humboldts Konzept der Erziehung durch Wissenschaft war dieses *gentlemanly ideal of education* nicht an intellektuellen oder wissenschaftlichen Standards ausgerichtet, sondern bestand in den nicht-akademischen Sozialisationseffekten einer gemeinschaftlichen Lebensweise von Dozenten und Studenten und in einer starken Betonung extra-curricularer Aktivitäten.

Das Ideal der *character formation* und der gemeinschaftlichen Lebensweise, das Kardinal Newman in Oxford um 1840 herum als den wichtigsten Aspekt der Universitätsbildung betrachtete, wird auch heutzutage neben den Forschungs- und Berufsbildungsfunktionen in Form des Konzepts der *liberal education* fortgeführt. Dies beinhaltet eine breite, wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung sowie eine starke Betonung extra-curricularer Aktivitäten und intensiver persönlicher Kontakte zwischen Lehrenden und Lernenden.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei, dass die Studenten bewusst Einflüssen ausgesetzt werden, die über die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse hinaus persönliches und soziales Verhalten formen. Die Universitäten sorgen nicht nur dafür, dass ein Großteil der Studenten auf dem Campus wohnen kann – in England mehr als die Hälfte aller Studenten –, sondern sie tragen durch vielerlei bauliche und organisatorische Maßnahmen dazu bei, dass die Studierenden sich in unzähligen Aktivitäten entfalten können. Es gibt an allen englischen (und amerikanischen) Universitäten eine für deutsche Verhältnisse ungewöhnliche Anzahl an Club- und Aufenthaltsräumen, Sportanlagen, Cafeterien usw. Auch in den Unterrichtsgebäuden haben häufig Fachbereiche ihre eigenen Aufenthaltsräume, in denen sich DozentInnen und Studierende informell begegnen können. Auf diese Weise entstehen zwanglose Interaktions- und Kommunikationsformen, die nicht nur bei der raschen und unbürokratischen Lösung von Alltagsproblemen nützlich sind, sondern auch bei den Studenten Frustrations- und Entfremdungserfahrungen in nur geringem Maße aufkommen lassen. Einerseits wird so ein relativ reibungsloser Studienablauf unterstützt, andererseits werden durch die institutionell angebotenen Möglichkeiten, sich auf extra-curricularen Gebieten zu betätigen, bei den Studierenden eine Vielzahl sozialer Fähigkeiten freigesetzt, die nicht nur von potenziellen Beschäftigern nachgefragt werden, sondern auch von gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind.



Vereinigte Staaten

In den USA wurden, nicht zuletzt unter dem Einfluss der deutschen und englischen Paradigmen, alle drei Funktionen (Ausbildung, Forschung, Persönlichkeitsbildung) institutionell an den *research universities*, dem führenden Sektor des amerikanischen Hochschulwesens, in einem segmentierten System von Colleges, Graduate Schools of Arts and Science und Professional Schools verankert. Während an den Colleges die Undergraduate-Ausbildung fast ausschließlich einem modifizierten Liberal-education-Modell folgt, das noch mehr als das englische Vorbild interdisziplinär orientiert ist, findet Forschung und forschendes Lernen primär auf der Ebene der Graduiertenausbildung, also in den Graduate Schools innerhalb der Universitäten statt. Professionelle Ausbildung schließlich (von Ärzten, Anwälten usw.) wird in wiederum separaten Professional Schools – nach dem ersten Studienabschluss nach vier Jahren – durchgeführt.

Während die Humboldtsche Wahrheitssuche prinzipiell von unbegrenzter Dauer ist und konsequenterweise an deutschen Universitäten zeitliche und curriculare Festlegungen ursprünglich nicht systemadäquat waren bzw. sich in jüngerer Zeit nur schwer durchsetzen ließen, war und ist in den englischen und amerikanischen Universitätssystemen, die in einer kulturspezifischen Sozialisation seit langem eine vorrangige Aufgabe sehen, die gewissermaßen willkürliche Festlegung auf eine drei- bzw. vierjährige Studienzeit unproblematisch. Ähnliches gilt für die auf vier Jahre begrenzten Studiengänge von Undergraduates an amerikanischen Colleges und Research Universities.

Frankreich

Anders als in den USA sind die europäischen Universitätsmodelle jedoch nach wie vor weniger durch institutionelle Integration gekennzeichnet als durch die Betonung einer jeweils national unterschiedlichen Leitfunktion. Während man das deutsche System immer noch als das Forschungsmodell bezeichnen kann und England als das Modell der Persönlichkeitsbildung (*liberal education*), waren und sind die französischen Universitäten immer in erster Linie Einrichtungen für professionelles Training, also für die gehobene Berufsausbildung gewesen. Das gilt auch für den zweiten und vielleicht noch wichtigeren Sektor in Frankreich, nämlich die Grandes Ecoles. Auch in diesem System können die Verhältnisse letztlich nur historisch erklärt werden. Die zentralistische und hierarchisch orientierte Struktur des dortigen napoleonischen Modells war und ist verantwortlich dafür, dass die Universitäten und Grandes Ecoles vor allem der Ausbildung von Fachkräften für Wirtschaft und Verwaltung dienen, während die Forschung weitgehend in einem selbständigen Forschungssektor verankert ist. Frankreich können wir somit als das Ausbildungsmodell bezeichnen.



3.1.2. *Der Übergang von der Schule zur Universität*

Auch in der Beziehung zwischen den Universitäten und den gymnasialen Oberstufen liegt eine wichtige Rahmenbedingung für die Funktionsfähigkeit des jeweiligen Systems. Die Beziehung zwischen sekundärem und universitärem Bereich ist z.B. in England wesentlich enger als etwa in der Bundesrepublik und lässt sich in zwei Punkten zusammenfassen:

- (a) Die englischen Universitäten sind institutionell in wesentlich höherem Maße autonom als etwa in Deutschland. (Das schließt die individuellen Aktionsmöglichkeiten der Hochschulen jedoch nur bedingt ein, wie noch zu zeigen sein wird.) Sie sind nicht nur (bis auf Ausnahmen wie die Lehrerbildung) weitgehend unabhängig in Organisationsfragen der Lehre und Forschung – so gibt es an englischen Universitäten z.B. keine Staatsexamen –, sondern auch in ihrer Auswahl von Studierenden und Lehrpersonal. Die Zulassung von Studierenden erfolgt auf der Basis eigener Kapazitätsberechnungen, die jedoch abhängig von den staatlichen Mittelzuweisungen sind. Des weiteren werden nur solche Studenten und Studentinnen zugelassen, die der Universität für die jeweiligen spezifischen Studiengänge geeignet erscheinen. Hieraus hat sich ein starkes Interesse der Hochschulen an allen curricularen und Prüfungsangelegenheiten der gymnasialen Oberstufen entwickelt. Die Universitäten haben sich in der Folge zu sogenannten Examination Boards zusammengeschlossen, in denen gemeinsam mit Vertretern der Schulen die gymnasialen Curricula und Prüfungsanforderungen für alle Fächer festgelegt werden.
- (b) Auf der anderen Seite sind die Schulen selbst daran interessiert, für die jeweiligen Fächer die von den Examination Boards entwickelten Anforderungskataloge zu übernehmen, da sie an bestmöglichen Zulassungschancen der Schulabgänger/innen an den Hochschulen interessiert sind. Außerdem verlangen die Universitäten von ihren zukünftigen Studierenden häufig, soweit dies möglich ist, A-Level-Abschlüsse in den Fächern, die sie studieren möchten. Dies hat zum einen zu einer frühen Spezialisierung auf drei bis vier Fächer an den gymnasialen Oberstufen geführt; zum anderen wird auf diese Weise ein hohes Eingangsniveau der Studienanfänger gewährleistet. Hierdurch ist es den Universitäten möglich, auch spezialisierte Studiengänge in der knappen Zeitspanne von drei Jahren durchzuführen.

Im Gegensatz hierzu hält das deutsche Bildungssystem trotz der Verringerung des Fächerkatalogs durch die Oberstufenreform nach wie vor am Prinzip der allgemeinen Hochschulreife fest, ohne zugleich auf die curricularen und Prüfungsanforderungen der Gymnasien in ähnlicher Weise einzuwirken wie in England. Da folglich die deutschen Universitäten faktisch mit heterogenen Ausbildungsniveaus der Abiturienten konfrontiert sind, müssten diese Eingangsunterschiede durch verstärkte curriculare und studienbegleitende Anstrengungen ausgeglichen werden. Dies allerdings geschieht bisher an deutschen Universitäten kaum.

Im Bildungssystem der USA hat man sich im Gegensatz zum englischen Modell nicht dazu entschieden, durch eine frühe Spezialisierung an den Schulen das akademische Studium an den Universitäten zu fördern. Praktisch alle amerikanischen Schüler verbleiben bis zum Schluss an High Schools mit ihren diversifizierten und breiten Bildungsangeboten, ohne auf einem einheitli-



chen Niveau abzuschließen. Somit bleibt es dort den Universitäten überlassen, während der ersten ein bis zwei Jahre durch ein interdisziplinäres Einführungsstudium die Voraussetzungen für das intensivere Hauptstudium zu schaffen, wodurch sich in den USA eine um ein Jahr längere Studiendauer als in England ergibt.

3.1.3. Studienorganisation

Neben den unterschiedlichen traditionellen Funktionen und dem Übergang von der Schule zur Hochschule ist die Organisation von Studium und Lehre der dritte und entscheidende Bereich zur Erklärung der Effizienzunterschiede zwischen dem deutschen und den anglo-amerikanischen Modellen. Hierbei ist zunächst die Unterscheidung zwischen *undergraduate*- und *graduate*-Studien in England und Amerika zu beachten. Abgesehen von Promotionen sind (künftig: waren) in Deutschland und Österreich alle Studienabschlüsse ungefähr gleichwertig. Da der Prozentsatz an Promotionen (gemessen an der Gesamtstudentenzahl) in Deutschland in den vergangenen Jahren etwa gleich hoch war wie der Prozentsatz aller höheren Grade (also über den B.A. oder B.Sc. hinaus) in England, und da in beiden Ländern ca. 90 Prozent der Studierenden die Universität nach dem ersten Abschluss verlassen, sind die beiden Systeme in dieser Beziehung durchaus vergleichbar. Anders verhält es sich dagegen in den USA, wo in den Research Universities häufig ein Drittel der StudentInnen und mehr aus Graduierten besteht.

Angesichts der kurzen Studienzeiten in England und den USA ist die Annahme berechtigt, dass nicht nur die unterschiedlichen Universitätstraditionen oder (im Falle Englands) das spezifische Verhältnis zwischen Gymnasien und Hochschulen hierfür verantwortlich sind, sondern dass auch die Studiengänge in England und Amerika straffer und effizienter organisiert sind. Obwohl es in dieser Beziehung in den deutschsprachigen Systemen deutliche Unterschiede gibt z.B. zwischen den Naturwissenschaften und der Medizin einerseits und den Sozial- und Geisteswissenschaften andererseits, lässt sich das Studium in England und in den USA durchaus als intensiver, effizienter und transparenter bezeichnen. Dies lässt sich vor allem an drei Bereichen verdeutlichen:

- Alle Studiengänge in England und den USA, jedenfalls im Sektor der Research Universities, sind klar und übersichtlich geordnet, und ihre Inhalte bleiben über so lange zeitliche Perioden unverändert, dass sich sowohl die Schüler/innen in der Vorbereitung von Studienwahlentscheidungen als auch die Studierenden und Lehrpersonal langfristig an den Studienplänen orientieren können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir es hier mit eng begrenzten, bürokratisch eingeengten Studienmöglichkeiten zu tun hätten. Vielmehr werden an allen Universitäten eine Vielzahl von Optionen und unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen Disziplin angeboten. In den USA, in gewissem Umfang aber auch in England, wird sogar besonderer Wert auf eine interdisziplinäre Ausrichtung des Studiums gelegt. Allerdings bleiben auch diese Variationsmöglichkeiten wieder über längere Zeiträume stabil.



- Der Unterricht an englischen Universitäten findet überwiegend in kleinen Gruppen, in Tutorien oder in Seminaren statt, und auch in den USA werden kleine Seminargruppen bevorzugt. Die Hochschullehrer/innen sind in diesem überschaubaren organisatorischen Rahmen, innerhalb dessen die Anwesenheit der Studierenden Pflicht ist, der Lage, von diesen jede Woche ein bestimmtes Lesepensum und häufig schriftliche Arbeiten zu verlangen. Hieraus ergeben sich eine hohe Studienintensität und subtile institutionelle Kontrollmechanismen. Im Gegensatz zu England, wo trotz der Zwischenprüfungen am Ende der einzelnen Studienjahre die Abschlussprüfungen nach dem dreijährigen Studium von entscheidender Bedeutung sind, wird an den amerikanischen Research Universities die permanente institutionelle Kontrolle auch dadurch hergestellt, dass in der Mitte und am Ende der Semester schriftliche Prüfungen für fast alle belegten (vier bis fünf) Kurse durchgeführt werden. Gelegentlich werden diese auch durch Referate und Hausarbeiten ersetzt. Der entscheidende Unterschied zu Systemen deutscher Tradition besteht darin, dass die in diesen Prüfungen erzielten Noten vom ersten Semester an gesammelt und zu einer kumulativen Gesamtnote am Studienende gebündelt werden, ohne dass es zu einem allumfassenden Abschlussexamen kommt.
- Schließlich ist auch die Intensität, mit der sich englische Hochschullehrer/innen in Lehre und sonstiger Betreuung der Studierenden engagieren, von grundlegender Bedeutung. Neben umfangreichen Lehraktivitäten, häufig in kleinsten Gruppen mit zwei bis drei Studenten, betätigen sich die meisten Hochschullehrer auch als sogenannte *personal tutors* und betreuen in dieser Funktion mehrere Studierende während des ganzen Studiums in studienbezogenen, aber auch in nicht-akademischen Angelegenheiten. Auch die meisten Departments an amerikanischen Universitäten sehen jeweils einen speziell für die Undergraduates verantwortlichen Professor vor, der sie in allen Angelegenheiten des Studiums berät. Die Universitäten fühlen sich für die Studierenden sogar über das Studium hinaus verantwortlich, indem letztere durch spezielle Appointment Boards über zukünftige Berufsaussichten, Bewerbungsmodalitäten etc. informiert werden. Die Universitäten halten auch Kontakt mit potenziellen Beschäftigern und organisieren Informationsdienste über freie Stellen, eine Funktion, die besonders an den amerikanischen Universitäten jeweils am Ende des akademischen Jahres in aufwendiger Weise zelebriert wird.

Den deutschsprachigen Universitätssystemen ist auf Seiten der Hochschullehrer/innen diese individuelle und zeitkonsumierende Verantwortung für Studenten und Studentinnen relativ fremd. Die Studierenden sind größtenteils sich selbst überlassen, was ohne Zweifel zu ihren oft beklagten Orientierungsschwierigkeiten beiträgt. Die Universitäten werden von ihnen häufig als eine anonyme, unkommunikative und entfremdende Institution erfahren. Dieser Aspekt ist eine der Ursachen für die im Vergleich zu England und den USA geringe organisatorische und Studieneffizienz.

3.1.4. Praxisbezug und Erwartungen des Arbeitsmarktes

In England ist die Beziehung zwischen Studium und spezifischen Berufstätigkeiten nicht sehr eng. Zumindest spielt eine enge Anbindung der Universitäten an das Beschäftigungssystem, wie sie



etwa in der deutschen Diskussion über Praxisbezug oder Bedarfsplanungen immer wieder zum Ausdruck kommt, dort eine wesentlich geringere Rolle. Das hat zum einen mit den Erwartungen des Arbeitsmarktes zu tun und zum anderen mit der Rolle der berufsständischen Organisationen. Während vom Arbeitsmarkt häufig nicht in erster Linie spezielle Fachkenntnisse des jeweiligen Tätigkeitsfeldes nachgefragt und statt dessen *generic skills* gefordert werden, sehen auch die Universitäten das wichtigste Ziel eines Studiums in der Herausbildung systematischen und methodischen Denkens, in Kritik- und Ausdrucksfähigkeit und in der Befähigung, neue Probleme effizient zu lösen.

Deshalb genügt es den englischen Universitäten, aufbauend auf einem hohen schulischen Abgangsniveau, die Studierenden in spezialisierten Fachstudiengängen in der Regel in drei Jahren intensiv auszubilden. Auf eine Heranführung der Studenten an selbstständiges „forschendes Lernen“ wird im Undergraduate-Studium verzichtet. Für die Arbeitgeber scheint es insgesamt vor allem wichtig zu sein, dass die Studienabsolventen überhaupt in irgendeiner wissenschaftlichen Disziplin denken und arbeiten gelernt haben. Die für einen konkreten Arbeitsplatz notwendigen spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen durch die berufliche Erfahrung erworben werden (*on the job training*).

Für eine Reihe von Professionen spielen darüber hinaus die berufsständischen Organisationen eine bedeutende Rolle. Architekten, Rechnungsprüfer, Juristen, Pharmazeuten usw. müssen ihre ersten Berufsjahre unter den Fittichen, d.h. bei einem Mitglied der jeweiligen Professional Association absolvieren. Diese Berufseingangsphase wird meistens mit einem Examen abgeschlossen, welches den Absolventen endgültig für die entsprechende Berufstätigkeit qualifiziert, d.h. ihm/ihr die Mitgliedschaft in der berufsständischen Organisation ermöglicht.

Allgemein lässt sich feststellen, dass die englischen und ähnlich auch die US-amerikanischen Universitäten ihre Studiengänge durchaus als berufsbezogen verstehen, obgleich diese in hohem Maße theoretisch ausgerichtet sind und nur wenige praktische, auf die Vermittlung bestimmter beruflicher Fertigkeiten abzielende Bestandteile enthalten. Insbesondere im Hinblick auf den letztgenannten Punkt besteht im Gegensatz zum englischen System an den amerikanischen Universitäten eine wichtige Variante. Dort wird die unmittelbare Berufsbezogenheit des Studiums, wie sie auch an den deutschen Universitäten intendiert ist, durchaus in den Studienbetrieb selbst integriert, nämlich in Form der diversen Graduate Schools. Diese Graduate Schools sind eigene Abteilungen für die wichtigsten Professionen (Medizin, Architektur, Jura, Business usw.), an denen in zwei- bis vierjährigen Aufbaustudiengängen die für den jeweiligen beruflichen Bereich notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden. Zählt man die Studiendauer an diesen Graduate Schools zu derjenigen des Undergraduate-Studiums hinzu, ergeben sich somit durchaus Studienzeiten, die mit den deutschen und österreichischen vergleichbar sind oder sogar über sie hinausreichen. Tatsache bleibt jedoch, dass im amerikanischen Universitätssystem ein ho-



her Prozentsatz der Studierenden bereits nach vier Jahren einen berufsqualifizierenden Abschluss erwirbt und ins Arbeitsleben entlassen wird.

3.2. Übergreifende Entwicklungen europäischer Studienreformen

Die einzelstaatlichen Hochschulpolitiken und die Hochschulen in Europa versuchen gegenwärtig mit verschiedenen Reformen, auf die aus dem gesellschaftlichen Wandel resultierenden neuen Anforderungen zu reagieren.

3.2.1. Reformrahmen

Gegenwärtig laufende Reformen der Hochschulorganisation und -steuerung zielen in den meisten europäischen Ländern auf eine Stärkung der Autonomie der Hochschulen.⁴⁵ Dies knüpft an die Staatsaufgabendebatte an.⁴⁶ Die aufgabenkritische Prüfung dessen, was der Staat leisten muss, führt zu der mehrheitlich geteilten Position, dass die Detailsteuerung von Hochschulen nicht zu den Kernaufgaben des Staates gehört. Vielmehr habe sich der Staat hier auf eine Kontextsteuerung zu beschränken. Diese normative Position trifft einerseits auf eine Situation unzulänglicher Ausstattung bei gleichzeitig wachsenden Leistungsanforderungen der Hochschulen. Andererseits wird sie verbunden mit der Identifizierung einer ganzen Reihe kumulierter Probleme, die als dringlich bearbeitungsbedürftig eingestuft werden:

- Ineffizienz der Hochschulen und mangelnde Kostentransparenz,
- schwerfällige und wenig leistungsfördernde Mittelbewirtschaftung,
- insuffiziente Entscheidungsstrukturen,
- unzulängliche Qualität der Lehre und Studierendenbetreuung,
- überlange durchschnittliche Studiendauer und zu hohe Studienabbrecherquoten,
- unzureichende Abgestimmtheit zwischen Studienangeboten, Studierneigungen und Arbeitsmarkt,
- entwicklungsbedürftige Internationalität,
- strukturelle Innovationsresistenz,
- das deutlichere Aufstellen der Hochschulen als Standortfaktor.

Zur Bearbeitung dieser Probleme werden zahlreiche Reformschritte implementiert, die sich in Stichpunkten folgenderweise zusammenfassen lassen:⁴⁷

⁴⁵ wobei es Ausnahmen gibt, etwa Frankreich

⁴⁶ Vgl. Punkt 2.5. Veränderungen der Staatsaufgaben.

⁴⁷ Zur Erläuterung der nachfolgenden Stichworte vgl. Bretschneider/Pasternack (2005).



1. *Organisationsreform / Entscheidungsstrukturen* – Strategiebildung und Zielvereinbarungen, institutionelle Identifikation und interne Kommunikation, Profilbildung und Leitbildentwicklung, Verwaltungsmanagement, Stärkung der Funktionsträger (Dekane, Rektorat/Präsidium), Hochschulräte, Evaluation, Förderung privatrechtlich organisierter Hochschulen;
2. *Hochschulfinanzierung / Mittelbewirtschaftung / Ressourcensteuerung* – Globalhaushalt und kaufmännisches Rechnungswesen, leistungsorientierte Mittelverteilung, Studiengebühren, Akquisition privaten Kapitals für den Hochschulbau (Leasingmodelle), Konzentration der Fächerangebote und hochschulübergreifende Studiengänge;
3. *Studienreform* – Qualität der Lehre, gestufte Abschlüsse, Modularisierung, Auswahl der Studienbewerber, Internationalisierung, Multimedia, interdisziplinäre Studiengänge, Optimierung der Studienberatung und die Neugestaltung der Doktorandenausbildung, Studienzeitbegrenzung, Zugangskanalisierung, frühzeitige Leistungsnachweise und studienbegleitende Prüfungen, Entschlackung der Studiengänge, ‚Freischuss‘ in allen geeigneten Studiengängen, Lehr-evaluation und Lehrberichte, Nachweis pädagogischer Eignung als Berufungsvoraussetzung, Erhöhung der Durchlässigkeit, Teilzeitstudiengänge, Mobilitätsförderung durch *credit points*;
4. *Personal(struktur)* – Dienstherreneigenschaft der Hochschulen, Teilzeitprofessuren, befristete Professuren und ebensolche Berufungszusagen, Professuren im Angestelltenverhältnis und leistungsorientierte Besoldung, Dienstrechtsreform, Abschaffung der Habilitation, gleichstellungsfördernde Maßnahmen.
5. *Querschnittsbereiche* – Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Gender Mainstreaming, Benchmarking, Weiterbildungsinitiativen, Stärkung des regionalen Bezugs.

Diese Reformaktivitäten sind nicht durchgehend von einer betriebswirtschaftlichen Perspektive geprägt, doch gibt es eine deutliche Sedimentierung ökonomisierender Argumentationsmuster. ‚Ökonomisierend‘ heißt hier: auf Marktsteuerung oder Marktsimulation zielend und an wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen wie Effizienz orientiert. Indes ist Effizienz zwar einer der Leitbegriffe der aktuellen Hochschuldebatte, doch die Überblicksbetrachtung gibt hier zu Relativierungen Anlass: In vielen Fällen geht es – entgegen der hochschulischen Selbstwahrnehmungen – keineswegs um Effizienz, sondern um Effektivität oder um die Erzeugung von Legitimität.

Effizienz ist ein ökonomischer Maßbegriff. Ein Prozess wird hinsichtlich seines Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet. In diesen Bereich gehören vornehmlich die Reformprojekte, die sich auf die Gestaltung der Mittelverteilung beziehen. Zahlreiche andere Projekte, insbesondere die zur Neugestaltung von Organisation und Entscheidungsstrukturen, zielen dagegen auf Effektivitätssteigerungen. Effektivität bezeichnet den Grad der Zielerreichung, d.h. das Soll-Ist-Verhältnis. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den verschiedenen Bestrebungen, mit Zielvereinbarungen zu arbeiten und, als Voraussetzung dafür, Strategiebildung als Instrument zu verankern. Auch Leitbildentwicklung oder Profilbildung, Qualitätsentwicklung und -sicherung zielen eher auf Effektivitäts- denn auf Effizienzsteigerung.



3.2.2. Dominante Trends

Mit Blick auf die Wissensgesellschaft kommt insbesondere der Hochschulbildung eine herausragende Bedeutung zu. Im Rahmen dessen lassen sich folgende übergreifende und aufeinander bezogene Entwicklungen in der Hochschulbildung identifizieren, aus denen sich die Dynamik aktueller Reformprozesse ergibt:

1. Expansion

Weltweit ist ein – nicht nur auf wirtschaftlich fortgeschrittene Gesellschaften begrenzter – Trend zur Erhöhung des Anteils Hochqualifizierter zu beobachten. Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur, steigende Bildungsbeteiligungserwartungen in der Bevölkerung und die Akademisierung von Berufsfeldern befördern die Hochschulexpansion. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre hat sich daher die Einsicht durchgesetzt, dass nicht weniger, sondern mehr Menschen Hochschulbildung in Anspruch nehmen sollen (Teichler 2000). Partizipationsraten von über 50% des Altersjahrganges im tertiären Bereich, wie sie heute schon im OECD-Durchschnitt gegeben sind, werden für alle europäischen Länder zum Maßstab.

Studienanfängerquoten 2003: Anteil am gesamten Altersjahrgang (in %)
Ausgewählte OECD-Länder

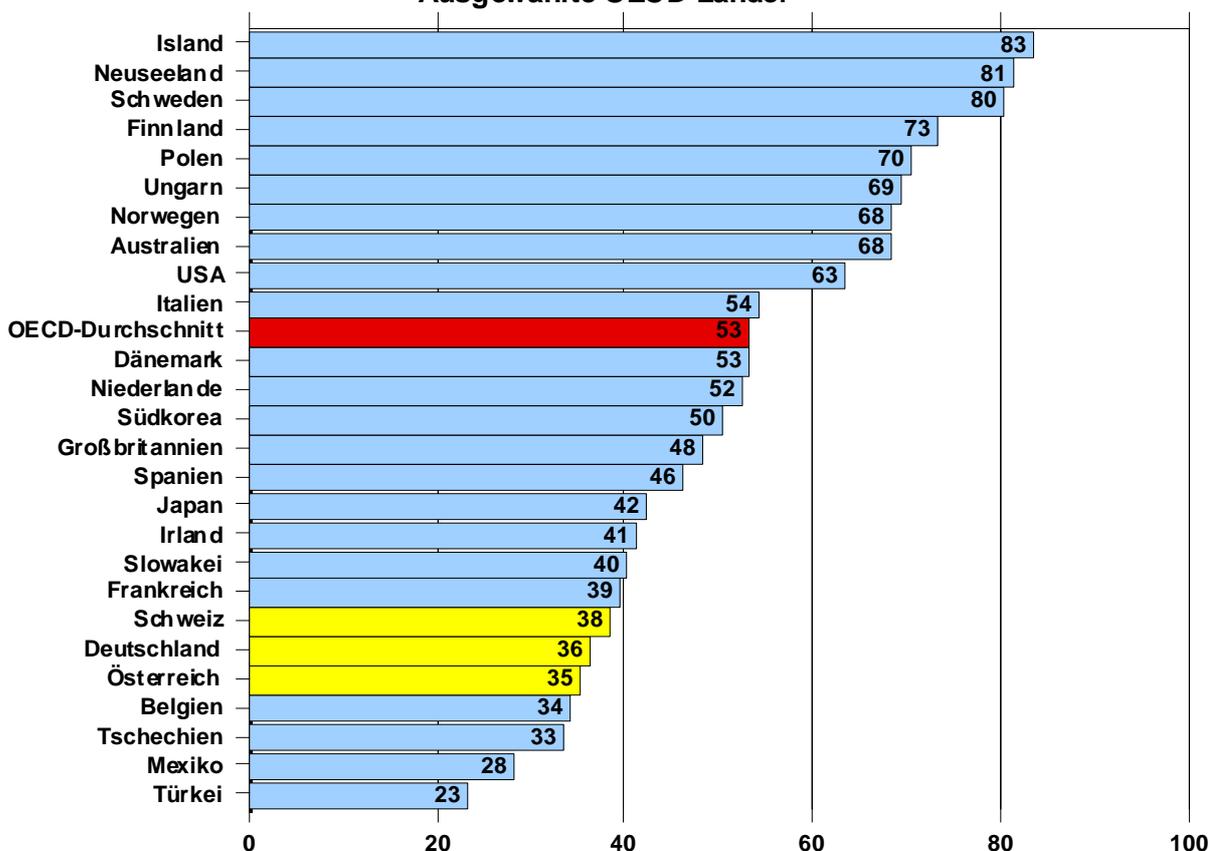


Abb. 11: Studienanfängerquoten 2003 im internationalen Vergleich (Quelle: OECD 2005)



2. *Diversifizierung*

Hochschulbildung selbst soll sich ausdifferenzierende gesellschaftliche Anforderungen erfüllen, und sie trifft auf einen expansionsbedingt differenzierte Nachfrage. Daraus folgt zum einen, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung kein alleiniges Ziel des Studiums sein kann. Vermittelt werden sollen auch berufsqualifizierende Fähigkeiten und generelle Kompetenzen. Zum anderen muss auf die Nachfrage nach Hochschulbildung durch Diversifizierung reagiert werden, indem auch Studienangebote jenseits des traditionellen Normalstudiums – vollzeitleich, ausschließlich in Präsenzform, als berufsqualifizierende Erstausbildung konzipiert – angeboten werden. Es finden vertikale wie horizontale Differenzierungen statt.

3. *Flexibilisierung*

Sowohl Reformen der Studieninhalte als auch der Studienstrukturen zielen auf eine Vervielfältigung von Optionen. Neben der Differenzierung der Studienangebote geht es auch darum, vielgestaltige individuelle Kombinationen von Studienoptionen zu ermöglichen. Studierende müssen dafür in die Lage versetzt werden, selbstständig ihre Qualifikationswege auch über das Studium hinaus zu organisieren. Die Auflösung traditioneller Lebensverlaufs-, Qualifikations- und Berufsmuster macht häufigere Wechsel der beruflichen Tätigkeit wahrscheinlich; von ArbeitnehmerInnen wird selbstständige Weiterqualifizierung erwartet.

4. *Qualitätsorientierung*

Expansion, Differenzierung und Flexibilisierung erfordern und bewirken neue Wege zur Sicherung der Hochschulbildungsqualität. Sowohl die Notwendigkeit, allgemeine gesellschaftliche und politische Akzeptanz für die Hochschulleistungen zu generieren, wie die konkreten Erwartungen der Stakeholder, die angebotsabhängige Kanalisierung der Studiennachfrage, die Erfordernisse der Curriculumentwicklung als auch die Erfolgskontrolle der Lehr-Lern-Prozesse führen dazu, dass neue Formen der Qualitätssicherung und Qualitätsdokumentation implementiert werden. Institutionelle und studienfachspezifische Evaluationen, Lehrberichte, Zielvereinbarungen, Akkreditierungen oder Wissensbilanzen bewirken operativ zweierlei gewichtige Neuerungen: Die Qualitätsorientierung wird nicht mehr durch staatsbürokratische Detailvorgaben und -prüfungen betrieben, sondern weitgehend in die Hochschulen selbst verlegt; und die Hochschulen unterliegen der Anforderung, ihre traditionell implizite Qualitätssicherung durch Explikation transparent zu gestalten.

5. *Standardisierung*

Diese Entwicklungen stehen im Kontext der durch den „Bologna-Prozess“ initiierten europäischen Einführung von modularisierten und gestuften Studiengängen, die zur Zeit im Gange ist.

Aktuelle Studienreformen beziehen sich auf diese übergreifenden Entwicklungen. Deren konkrete Ausformungen lassen sich dabei sowohl hinsichtlich der Studieninhalte als auch der Studienorganisation identifizieren.

In Bezug auf die Studieninhalte kommt der Vermittlung und dem Erwerb von multifunktionalen Fähigkeiten,⁴⁸ auch ‚Schlüsselqualifikationen‘ genannt, zunehmende Bedeutung zu. Solche

⁴⁸ Bereits 1978 hatte der deutsche Wissenschaftsrat das „Training multifunktionaler Fähigkeiten“ (Wissenschaftsrat 1978: 17) empfohlen. In der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wurde der Begriff der Schlüsselqualifikationen als „Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft“ 1974 eingeführt (Mertens 1974: 37).



multifunktionalen Fähigkeiten stellen keine getrennten Bildungsziele dar, sondern sollen in Verbindung mit Fachinhalten integriert vermittelt werden. In der Regel wird zwischen folgenden Kompetenzen unterschieden, deren Vermittlung als Aufgabe von Hochschulbildung gesehen wird:⁴⁹

- Fachkompetenzen,
- Sozialkompetenzen,
- Methodenkompetenzen,
- personale oder Selbstkompetenzen.

Die Vermittlung von multifunktionalen Fähigkeiten steht im Kontext mit folgenden speziellen Zielen von Hochschulbildung:

- a. *Employability* bzw. Beschäftigungsfähigkeit soll die Praxisanbindung von Hochschulbildung sicherstellen. Eine rein fachinhaltlich bestimmte Hochschulbildung wird als nicht mehr ausreichend für die Anforderungen beruflicher Praxis gesehen. Die Hochschulen sollen sich diesen Anforderungen öffnen.
- b. Mittels Strategien der *Internationalisierung* stellen sich die Hochschulen den Anforderungen des globalen Wettbewerbs. Von Hochschulabsolventen werden heute nicht nur stärker als in der Vergangenheit internationale Mobilität, sondern auch über Sprachkenntnisse hinausgehende interkulturelle Kompetenzen erwartet. Studienangebote sollen daher in ihren Inhalten international und interkulturell ausgerichtet werden.
- c. Die Auflösung traditioneller Berufsmuster erfordert von ArbeitnehmerInnen die selbstständige Weiterqualifizierung. Inhaltlich sollen die Hochschulen nachfrageorientierte Qualifizierungsangebote bereitstellen, in deren Folge sich die Grenzen des traditionellen Fachstudiums auflösen. Das Konzept des *lebenslangen Lernens* soll die Partizipation an Hochschulbildung jenseits von Alter, Status und Geschlecht ermöglichen und erweitern (Jongbloed 2002).

Auf der Ebene der Studienorganisation lassen sich vier Ausformungen der übergreifenden Entwicklungen beobachten:

- a. *Reformen der Studienstruktur* zielen auf die Vervielfältigung von Studiengangsoptionen (Bachelor/Master, Modularisierung) und der Gestalt des Studiums (z.B. Teilzeitstudium) sowie auf die teilweise Virtualisierung von Lehre und neue Lehr- und Lernformen.
- b. Maßnahmen der *Qualitätssicherung* sollen ein bestimmtes Niveau von Hochschulbildung trotz der Vervielfältigung der Studienangebote garantieren (Akkreditierung). Prozesse der Hochschulbildung werden bewertet (Evaluation) und wettbewerbsfähig platziert. Studienleistungen sollen durch Kreditpunktsysteme transparent und vergleichbar werden.
- c. Strategien der *Internationalisierung* zielen auf die Kompatibilität der Studienabschlüsse, Transferierbarkeit der Studienleistungen (ECTS) und die Internationalisierung des Curriculums mit dem Ziel internationaler Wettbewerbsfähigkeit.

⁴⁹ Knauf (2001); Knauf/Knauf (2003); Mertens (1974); Plath (2000; 2003); vgl. zu Details Punkt 3.3. Kompetenzvermittlung und -erwerb.



- d. Weil sich *lebenslanges Lernen* auf Bildungsprozesse jenseits herkömmlicher Bildungsbiografien bezieht, werden hierfür neue Systeme der Anerkennung und Zertifizierung benötigt, die außerhalb der Hochschulen erbracht, auch informelle Lernleistungen integrieren. Die Hochschulen sollen jenseits des Regelstudiums flexible Weiterbildungsangebote bereit stellen.

Diese Trendausprägungen folgen, wie leicht zu erkennen ist, einer vorrangig funktionalistischen Sichtweise. Auch darin äußert sich die utilitaristische Tendenz, die aus der Zunahme ökonomisierender Beurteilungsmuster des Wertes von (Hochschul-)Bildung resultiert. Gegen einseitige Akzentuierungen solcher Art ist der übergreifend aufklärerische und zivilisierende Wert zu betonen, welcher der Hochschulbildung in besonderem Maße eignet.

3.3. Kompetenzvermittlung und -erwerb

Eine akademische Ausbildung muss die Fähigkeit und Bereitschaft zur Erneuerung fördern und das Denken in komplexen Zusammenhängen sowie das Vermögen, verantwortlich zu handeln und Risiken zu beurteilen, schulen. Die für die Fortentwicklung moderner Industriegesellschaften erforderlichen kulturellen, sozialen und technischen Leistungen setzen neben Fachkompetenz auch Fähigkeiten voraus wie

- die Fähigkeit zur präzisen und differenzierten Aufnahme und Verarbeitung von Informationen,
- die Fähigkeit zu nichtlinearem, vernetztem Denken,
- die Fähigkeit zur Erfassung komplexer Zusammenhänge, von Strukturen, Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten.

Durch solche allgemeinen Fähigkeiten des Denkens und Urteilens wird das fachliche Wissen notwendig ergänzt. Akademische Bildung schließt ferner neben der Wissens- und Urteilskompetenz alle Merkmale des geistigen und sozialen Verhaltens ein, nämlich Phantasie und Kreativität, verbunden mit Leistungsbereitschaft, Engagement, Kooperationsfähigkeit und soziale Rücksichtnahme (Gellert 1988a).

Erstrangige Bedeutung für die gesellschaftliche Wirksamkeit und Akzeptanz wird aber auch künftig dem umfassenden sicheren fachlichen Wissen der Absolventen zukommen. Entgegen bestimmter Befürchtungen, teilweise auch Fehlentwicklungen (zu starke Spezialisierung von Studiengängen) und angesichts der sich verändernden Funktion von Hochschulbildung (stärkere Orientierung auf Employability), besteht gerade in grundlegenden breiten fachlichen Kenntnissen eine wesentliche Voraussetzung für eine lebenslange Beschäftigungsfähigkeit (Berchem 2005: 239). Beschäftigungsfähigkeit kann auf Dauer nicht etwa durch eine fachliche Einengung oder stärkere fachliche Spezialisierung bzw. einen engen Praxisbezug erzielt werden. Vielmehr geht es darum, *integriert* in die fachliche Ausbildung multifunktionale Fähigkeiten bzw. Schlüsselqualifikationen zu vermitteln:



„Schlüsselqualifikationen sind relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme. Als Berufsqualifikationen sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen. Diese Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen reichen über die fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse hinaus und überdauern sie. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität“ (Beck 1996: 17f.).

Funktionsspezifisch lassen sich solche Kompetenzen als „Dispositionen selbst organisierten Handelns“ kennzeichnen, die sich in der selbst organisierten Anwendung von Wissen in unsicheren Kontexten zeigen (Erpenbeck/Heyse 1999: 130). In der Regel werden folgende Kompetenzen unterschieden, von denen die ersten drei als „Schlüsselqualifikationen“ angesehen werden:⁵⁰

- a. *Sozialkompetenzen*: Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie situationsadäquates Verhalten und interdisziplinäres Denken; entspricht Anforderungen von Teamfähigkeit, Orientierung in multiplen und interkulturellen Kontexten und der Fähigkeit zum Transfer von Wissen.
- b. *Methodenkompetenzen*: Problemanalyse und -lösungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur selbstständigen Organisation von Lernprozessen; entspricht Anforderungen zu selbstständigem und informiertem Entscheiden sowie lebenslangen Lernens;
- c. *Selbstkompetenzen*: Beziehen sich hauptsächlich auf bestimmte Einstellungen, etwa Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Selbst-Motivation sowie auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation⁵¹ und -vermarktung (Selbstmanagement); entspricht Trends zur Autonomisierung von Arbeit und der Unsicherheit von Arbeitsverhältnissen;
- d. *Fachkompetenzen*;
- e. *Zusatzqualifikationen*, die sich auf Aneignung spezieller Techniken und Kenntnisse beziehen wie z.B. EDV-Kenntnisse, Präsentationstechniken, Fremdsprachen etc.

Zwar ist unumstritten, dass multifunktionale Fähigkeiten in der fachlichen Hochschulbildung auch heute bereits vermittelt werden. Nun aber kommt es darauf an, diese Kompetenzen und ihre Vermittlung sichtbar zu machen. Dies liegt nicht zuletzt im Interesse der Studierenden, da dadurch Studieninhalte und -anforderungen transparenter werden.

3.3.1. *Employability*

Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit „beschreibt die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blanken/Roth/Schmid 2000: 9). Das Konzept reagiert auf einen grundlegenden Wandel in der Struktur gesellschaftlicher Arbeit, der als Entgrenzung von Arbeits- und Betriebsverhältnissen und als Autonomisierung von Arbeit beschrieben wird (Voß 2001: 293). Die fachliche Ausbildung für ein

⁵⁰ Chur (2004: 17); Knauf (2001: 47); Kohler (2004); Nägeli (2004)

⁵¹ Hierzu zählen etwa Zeitmanagementtechniken.



bestimmtes Berufsfeld wird zurückgedrängt, berufliche Anforderungen werden unbestimmter und Arbeitsverhältnisse unsicherer. Im Zuge dieser Entwicklung werden aus Arbeitnehmern sog. „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz/Voß 2001; Voß 2001), die über die fachliche Qualifikationen hinaus über Selbstkompetenzen verfügen müssen. Die Selbstkompetenzen betreffen drei Bereiche:

- a. Die betriebliche Kontrollfunktion wird durch die systematische Selbst-Kontrolle der Arbeitenden ersetzt.
- b. Die Arbeitenden betreiben eine Selbst-Ökonomisierung ihrer Arbeitskraft, indem sie ihre Arbeitskraft selbst effizient verwerten und vermarkten.
- c. Schließlich müssen Arbeitskraftunternehmer gezielt die Selbstrationalisierung ihres gesamten Lebensrahmens betreiben, so dass sowohl Arbeitskraft als auch Freizeit und Lebensführung als individuell zu managende Ressourcen gelten.

Employability meint also vor allem die systematische Entwicklung von Strategien der Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbstrationalisierung mit dem Ziel, dass sich Arbeitende selbstständig auf dem Arbeitsmarkt behaupten können. Aus einer kritischen Perspektive wird darauf hingewiesen, dass damit nicht nur der Erwerb bestimmter Kompetenzen verbunden ist, sondern auch die nicht unproblematische Selbstaneignung von Flexibilität in jeglicher Hinsicht als Übernahme erwünschter Einstellungen: „Bereitschaft zu regionaler, nationaler und internationaler Mobilität; Flexibilität im Hinblick auf die Anforderungen der Erwerbstätigkeit (Anspruchsniveau); Flexibilität im Hinblick auf die Art des Beschäftigungsverhältnisses (Eingehen vorübergehender Beschäftigungsverhältnisse)“ (Schindler 2004: 7).

Zugleich wird mit dem Begriff der Employability ein Bündel von Anforderungen beschrieben, die in Verbindung mit ihrer fachlichen Ausbildung heute von Hochschulabsolventen erwartet werden. Wie erste Studien zur Akzeptanz von Bachelorabschlüssen durch Unternehmen zeigen, handelt sich dabei um einen Anforderungsmix:

„Die in der sozialwissenschaftlichen Forschung vermutete Auflösung des Berufskonzepts zugunsten eines frei kombinierbaren Sets verschiedener Qualifikationen wird ... nicht bestätigt. Das Ja zu einem eindeutigen Berufskonzept bedeutet jedoch nicht, dass die Ausbildung nur innerhalb eines fest definierten Berufs einsetzbar sein sollte. Fast ebenso wichtig ist es für die Unternehmen, dass die erworbenen Fachkompetenzen für den Einsatz in einem breiteren Berufsfeld erweitert werden können. Das gilt für den Master in noch stärkerem Maße als für den Bachelor“ (Institut der deutschen Wirtschaft 2004a: 7f.).

Neben Fachkompetenzen und Grundlagenwissen erwarten Unternehmen überfachliche Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Lernfähigkeit und Analysevermögen (ebd.). Insbesondere die Betonung auf Lernfähigkeit mache deutlich, „dass die Unternehmen dem ersten Studienabschluss einen exemplarischen Stellenwert als Kompetenzbasis zuweisen, die es erlaubt, sich den immer rascheren Veränderungen der Berufswelt durch Erneuerung, Vertiefung und Erweiterung einmal erworbener Fachkenntnisse anzupassen“ (ebd.: 10). Zugleich entspricht Employability aber auch studentischen Bedürfnissen: Die Mehrheit der Studierenden erwartet,



dass das Studium sie für die berufliche Praxis qualifiziert und somit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht (Bloch 2004; Kohler 2004).

Employability wurde als ein Ziel europäischer Studienreformen in der Bologna-Erklärung (1999) und der Prager Erklärung (2001) konzeptuell verankert. Auch wenn Employability zunächst nur im Zusammenhang mit der Verständlichkeit und Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen genannt wurde,⁵² wird die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit europäischer Studierender nun als einer von drei zentralen Antriebsfaktoren des Bologna-Prozesses gesehen.

Dabei haben einige Mitgliedsstaaten Employability explizit für die Einführung neuer Studiengänge festgelegt und so die inhaltliche Reform vorangetrieben (vgl. Reichert/Tauch 2004). Der deutsche Wissenschaftsrat hat z.B. die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit als Funktion des Bachelorstudiums empfohlen:

„Um Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten, soll die Vermittlung von transferfähigem Basiswissen zusammen mit der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen einen deutlich höheren Stellenwert erhalten, vor allem auf dem Wege der Integration in die bestehenden Formen von Lehre und Studium. Damit die notwendige kontinuierliche Erneuerung und Erweiterung des in der wissenschaftlichen Erstausbildung erworbenen Wissens ermöglicht und gefördert wird, sollte das Bakkalaureus-/ Bachelorstudium eine Grundlage für unmittelbar folgende oder spätere Ausbildungs- und Weiterbildungsabschnitte sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule legen und damit eine wesentliche Anforderung an alle Studienangebote erfüllen.“ (Wissenschaftsrat 2000: 23)

Nach Auskunft eines Akteurs des Bologna-Prozesses sei das Employability-Konzept in den Verhandlungen zur gestuften Studienstruktur das Bollwerk der Beschäftigerseite gegen einen bloßen Propädeutik-Bachelor gewesen (HoF Wittenberg 2005: 7). Daran anknüpfend besteht nun die wesentliche Herausforderung darin, die Beziehung zwischen akademischer Qualität und Employability und ihre (umstrittene) Zuordnung zu Studienstufen zu klären (Reichert/Tauch 2004: 27ff.).

Inhaltlich verbinden sich zwei unterschiedliche Positionen mit dem Employability-Konzept: Aus einer ökonomisierenden Perspektive wird unter Employability die effiziente Verwertung und Organisation der eigenen Persönlichkeitsressourcen verstanden. Eine emanzipatorische Perspektive betont demgegenüber den Beitrag von Employability zur Verbesserung individueller Entscheidungsfähigkeit und somit der Stärkung verantwortlichen Handelns, wobei auf Konzepte wie *citizenship* und Zivilgesellschaft Bezug genommen wird.

Somit ist auf der Ebene der Umsetzung noch relativ offen, was unter dem Employability-Konzept konkret zu verstehen ist. Zumeist wird Employability mit Praxisorientierung oder -anteilen des Studiums gleichgesetzt (z.B. Schwarz-Hahn/Rehburg 2003). Umgesetzt wurde dies bislang durch Praxissemester, praxisbegleitende Lehrveranstaltungen, verpflichtende oder freiwillige Praktika, bestimmte Fächerkombinationen, Projektarbeit, die Integration von Lehrenden aus der Praxis oder Information über Berufsfelder (Schindler 2004: 9f.). An solchen Umsetzungen wird

⁵² “Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system” (European Ministers of Education 1999: 3).



kritisiert, das sie nicht *Beschäftigungsfähigkeit* herstellen, sondern lediglich auf *Berufstätigkeiten* vorbereiten würden (ebd.: 16). Zum Teil ist diese Ungenauigkeit auch auf die berufliche Dynamik zurückzuführen. Daraus folgt eine prognostische Unbestimmtheit der Aufgaben von Hochqualifizierten. Hieraus ergibt sich ein Prognose- und Planungsdefizit für Qualifikationen (Teichler 2003).

Bei der Integration von Anforderungen der Beschäftiger in das Studium ist also darauf zu achten, dass die curriculare Definitionshoheit der Hochschulen gewahrt bleibt, um sich nicht u.U. nur kurzfristigen ‚Qualifikationsmoden‘ zu entwerfen. Schließlich sollten bei der Abschätzung von Berufsfeldentwicklungen auch Gender-Aspekte berücksichtigt werden. Dies beinhaltet z.B. den Abbau von Geschlechterstereotypen in der Vermittlung berufsbezogenen Wissens.

Einen Weg zur Integration gesellschaftlicher Anforderungen bieten Überlegungen dahingehend, zwischen der Ausbildung zu Generalisten und zu Spezialisten zu unterscheiden:

- „(a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln;
 - (b) ‘spezialistische’ Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln;
- durch (a) kann sichergestellt werden, daß die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (infolge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind;
- durch (b) kann sichergestellt werden, daß methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;
- die Verbindung von (a) und (b) – als Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfelderfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangen und sich dort zurechtfinden kann.“ (Pasternack 2001: 115)

Hieran kann die Vermittlung von grundlegenden Qualifikationen einerseits und Zusatzqualifikationen anknüpfen. Zusatzqualifikationen sind klar bestimmbar und umfassen etwa bestimmte Techniken (z.B. Präsentationen) oder bestimmtes Spezialwissen (z.B. wirtschaftswissenschaftliche Zusatzqualifikationen, Fremdsprachen). Für grundlegende Qualifikationen stellt das Employability-Konzept einen Bezugsrahmen bereit. Generelle und spezielle Qualifikationen werden auch in interdisziplinären bzw. fachübergreifenden Lehrangeboten wieder kombiniert, die in der Regel als Module oder neue Studiengänge angeboten werden.⁵³

Insgesamt muss konstatiert werden, dass die Vorstellung, Curricula unter dem Aspekt der Kompetenzvermittlung zu betrachten – wobei die Entwicklung von Employability im Zentrum stehen sollte –, von der Realität noch weit entfernt ist (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003). Employability geht deutlich über Ziele und Anforderungen hinaus, die in traditionellen Studiengängen mit

⁵³ Dabei lassen sich folgende Varianten fachübergreifender Lehr- und Studienangebote beobachten: Multidisziplinäre Studiengänge, fachübergreifende Begleitstudien, interdisziplinäre Schwerpunktprogramme, Ringvorlesungen, Kolloquien, Veranstaltungsreihen, Veranstaltungen für Hörer aller/anderer Fakultäten und Zusatzqualifikationen (Wildt 2002: 7ff.).



Praxisbezug und Berufsorientierung verbunden waren. Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, in einem nur dreijährigen Bachelor-Studium die Vermittlung von Fähigkeiten des Selbstmanagements und der Selbstbehauptung im Beschäftigungssystem zielkonform zu realisieren. Erste empirische Untersuchungen bestätigen eine generelle Vermutung: Die Adaption traditioneller Inhalte und Strukturen auf gestufte Studiengangmodelle wird den neuen Anforderungen an Beschäftigungsfähigkeit kaum gerecht (Schindler 2004; Schwarz-Hahn/Rehburg 2003).

Die Frage, welche Kompetenzen in den einzelnen Stufen zu entwickeln sind, harrt noch der Beantwortung. Zahlreiche Bildungsexperten sind sich darin einig, dass für Bachelor-Studiengänge ein stärker generalistischer Ansatz gewählt werden sollte – vor allem aus dem Grund, dass Studienanfänger in kurzer Zeit in ein entsprechendes Wissensfeld einzuführen sind. Eine hohe Ausdifferenzierung der geforderten Kompetenzen in der Start- oder Frühphase eines Studiums ist aus der Sicht der Studierenden wie auch organisatorisch aus Hochschulsicht schwerlich leistbar. Darüber hinaus ist es schwierig, den konkreten Bedarf z.B. der Beschäftiger zu prognostizieren und diesen in die meist langen Programmentwicklungs- und Durchführungszyklen hinreichend genau zu implementieren.

Erschwerend kommt hinzu, dass die Unternehmen als wichtige Beschäftiger in der Vergangenheit vielfach diffuse Signale hinsichtlich der Akzeptanz der gestuften Studiengänge ausgesandt haben. Skepsis wurde vor allem gegenüber den Bachelorabschlüssen verbreitet. Es stand zu befürchten, dass der berufliche Einsatz der Bachelorabsolventen als Sachbearbeiter oder auf der Stufe eines Lehrabsolventen erfolgen würde. Chancen sah man für sie allenfalls in großen, international agierenden Unternehmen (Konegen-Grenier 2004: 2). Tendenziell steht zu erwarten, dass diese Befürchtungen durch die Möglichkeit der Rückkehr an die Hochschule für eine zweite Studienphase, durch betriebliche und überbetriebliche Einarbeitungsphasen (Trainee-Programme) sowie die Entwicklung von Life-Long-Learning-Angeboten an Bedeutung verlieren.

Eine neuere Entwicklung an der Schnittstelle zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem ist schließlich, dass in letzter Zeit an Universitäten sog. Career Centers gegründet werden (Michel 2001). Mittels Trainings- und Beratungsangeboten sollen Studierende darauf vorbereitet werden, sich selbstständig auf dem Arbeitsmarkt zu orientieren. Neben dem gezielten Erwerb von Zusatzqualifikation bedeutet das für Studierende auch, kompetent die eigene Karriere planen zu können (Career-Planning-Skills).

3.3.2. *Internationalisierung*

Stärker denn je muss Hochschulbildung heutzutage Anforderungen an Internationalität erfüllen. Damit sind einerseits inhaltliche Aspekte wie etwa die Vermittlung interkultureller Kompetenzen, internationale Lehre und Inhalte sowie ausländische Lehrende verbunden, andererseits Organisa-



tionsformen, die eine internationale Anerkennung der Studieninhalte und somit die internationale Mobilität von Studierenden ermöglichen bzw. verbessern.

Auch Internationalisierung ist zunächst einmal ein politisch gesetzter Begriff, unterhalb dessen plurale Bedeutungszuschreibungen existieren. Auf der studieninhaltlichen Ebene bezieht sich Internationalisierung vorrangig auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Diese sollen die problemlose Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen ermöglichen. Interkulturelle Kompetenzen setzen sich zusammen aus dem „Wissen über interkulturelle Situationen, Fähigkeiten zum Umgang mit den spezifischen affektiven, kognitiven, sozialen u.a. Anforderungen kultureller Differenz [und dem] Vermögen, sich selbst, die eigene symbolische Position in konkreten Interaktionssituationen der Differenz ... zu reflektieren“ (Szczyrba/Wildt 2003: 140).

Es geht dabei also nicht um die Vermittlung von Rezeptwissen oder Landeskunde (Wie halte ich die Visitenkarte, wenn ich mich einem japanischen Geschäftspartner vorstelle?), sondern um das Infragestellen der eigenen Kulturstandards (Hofstede 2001). Interkulturelle Kompetenzen sind soziale Kompetenzen, verweisen aber durch ihre Reflektion unterschiedlicher Geltungszusammenhänge über diese hinaus. Erkannt wurde inzwischen, dass für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen der Auslandsaufenthalt allein nicht ausreichend ist, sondern durch entsprechende Studienangebote und Didaktiken auch an den Heimatuniversitäten zumindest flankiert werden muss.⁵⁴ Es wurde zudem – insbesondere auf europäischer Ebene – erkannt, dass die internationale Studierendenmobilität ein Schlüsselfaktor internationaler Wettbewerbsfähigkeit ist, dies auch vor dem Hintergrund einer Abwanderung von Hochqualifizierten. Internationalisierungsstrategien sollen die Attraktivität von Hochschulen sowohl für einheimische als auch für ausländische Studierende und WissenschaftlerInnen sichern.

Problematisch für weitergehende Internationalisierungsstrategien ist die tatsächliche Mobilitätsquote von Studierenden. Zwar ist die internationale Mobilität von Studierenden in den letzten zehn Jahren angestiegen und hat sich von einem Elite-Phänomen zu einer normalen Option entwickelt (Hahn 2004: 161). Die Mobilitätsquoten der europäischen Staaten zeigen aber, dass die überwältigende Mehrheit der Studierenden ihr Studium nur im Heimatland absolviert (Abb. 12⁵⁵).

Mobilitätshemmnisse abzubauen ist das Ziel zahlreicher Reformen und Kooperationen wie etwa des Tuning Projects auf europäischer Ebene, innerhalb dessen über 100 europäische Hochschulen Studieninhalte transparent und international kompatibel gestalten wollen, um zunächst die europaweite Anerkennung und Transferierbarkeit von Studienleistungen zu ermöglichen. Dabei zielt das Tuning Project explizit nicht auf eine Harmonisierung bzw. Konvergenz der Studieninhalte, sondern will vielmehr deren Vielfalt (diversity) anerkennen (Gonzalez/Wagenaar 2003).

⁵⁴ Das kann von Modulangeboten bis hin zu Nebenfach bzw. Bachelorstudiengängen reichen. Siehe für ein Praxisbeispiel den Studiengang „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (<http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/home/index.htm> [Zugriff 15.3.05]).

⁵⁵ Erfasst wurden nur Studierende in denjenigen Ländern, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen (OECD 2004: 327).

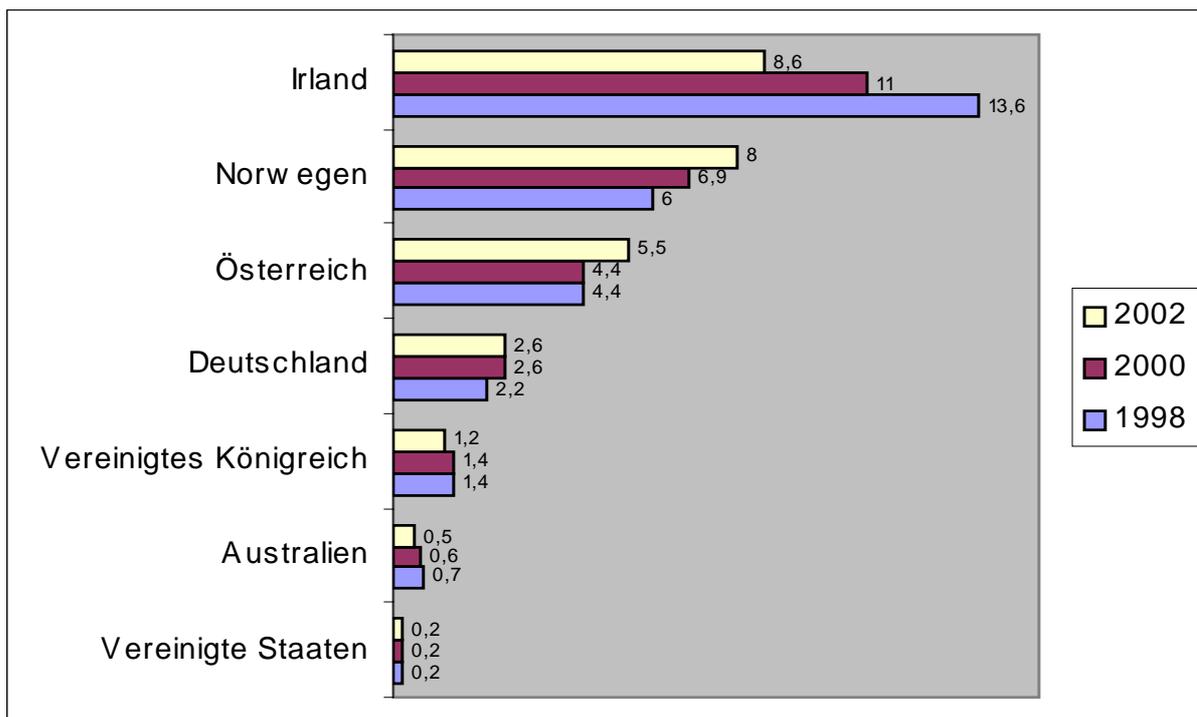


Abb. 12: Studierende im Ausland 1998, 2000, 2002 (in Prozent an der Gesamtzahl der Studierenden im Heimatland), Quellen: OECD (2000; 2002; 2004a)

Der Europäische Hochschulraum, auf den europäische Studienreformen zielen, hat eine hervorgehobene Stellung – er dient als Rahmen mobilitätsfördernder Maßnahmen hauptsächlich innerhalb Europas, jedoch mit Ausstrahlung weit darüber hinaus, wie sich an der Liste der mittlerweile 45 Unterzeichnerstaaten der Bologna-Dokumente ablesen lässt.

Kehm (2003) unterscheidet hochschulbezogen zwischen Internationalisierungs-, Europäisierungs- und Globalisierungsprozessen: Internationalisierungsstrategien seien demnach kooperativ angelegt im Gegensatz zu kompetitiven im globalen Wettbewerb. Europäisierung stehe im Spannungsfeld dieser beiden Prozesse: Nach innen ist der Europäische Hochschulraum auf Kooperation angelegt; zugleich sollen diese Kooperationen die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulraums sichern.

Relativierend wird jedoch vermerkt, dass sich gegenwärtig vor dem Hintergrund abnehmender staatlicher Förderung für Mobilitätsprogramme der „Konflikt zwischen Kooperation und Solidarität einerseits und Wettbewerb und Konzentration von Exzellenz andererseits“ verschärfe. „Hochschulen können zwar versuchen, erweiterten Zugang, ein diversifiziertes Lehrangebot und die Konzentration von Exzellenz miteinander zu kombinieren, werden aber häufig gezwungen sein, die eine Option zu Lasten der anderen zu verfolgen.“ (Reichert/Tauch 2004: 7)

Zugleich ist darauf zu verweisen, dass die internationale Mobilität von Studierenden zwar durch entsprechende Anreizstrukturen angeregt, aber nicht erzwungen werden kann. Diejenigen,



die aus welchen Gründen auch immer keine internationalen Studiererfahrungen sammeln können,⁵⁶ dürfen dennoch nicht von internationalisierenden Elementen ausgeschlossen werden, auch wenn der internationale Arbeitsmarkt bislang nur für eine Minderheit Realität ist. Ihnen sind im Rahmen der hochschulischen Möglichkeiten interkulturelle Kompetenzen am heimischen Hochschulstandort zu vermitteln. Andernfalls wird das Erfahrungsgefälle zwischen international erfahrenen und nicht erfahrenen Studierenden perpetuiert.

Die hochschulpolitische Zusammenarbeit innerhalb der EU war in den 1980er und 1990er Jahren davon geprägt, dass zwar eine Reihe von Programmen und Instrumente zur Förderung von Mobilität im Hochschulbereich entwickelt wurden. Durch rechtliche Bindungen wie z.B. das Subsidiaritätsprinzip kam es darüber hinaus aber nicht zu einer europaweiten Kooperation. Der Bologna-Prozess geht so nicht auf rechtlich bindende Vereinbarungen, sondern auf die politische Initiative der Bildungsminister Frankreichs, des Vereinigten Königreichs, Italiens und Deutschlands zurück, die mit der Sorbonne-Erklärung (1998) die Einführung einer vergleichbaren Architektur des europäischen Hochschulsystems anstießen (Friedrich 2002b: 6f.). Der Bologna-Prozess begann also nicht in, sondern neben den EU-Strukturen. Unterdessen ist die Anzahl der mitwirkenden Staaten weit über den Bereich der EU 25 hinausgewachsen. Die EU-Strukturen bemühen sich gleichwohl, den Bologna-Prozess in ihre bildungspolitische Agenda zu integrieren.

Strukturelle Aspekte dieser Internationalisierung von Hochschulbildung beziehen sich auf die Kompatibilität von Studienangeboten, die Internationalisierung des Curriculums sowie die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit.

Die Vergleichbarkeit und Verständlichkeit von Studienabschlüssen und -leistungen ist Teil des Bologna-Prozesses. Zur Förderung internationaler Mobilität werden in diesem Zusammenhang folgende Instrumente eingeführt:

- gestufte Studiengänge (Bachelor/Master), um die Regelstudienzeiten vergleichbar zu gestalten, sowie die Integration der Doktorandenausbildung als dritte Stufe,⁵⁷
- das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) zur Vergleichbarkeit der Studienleistungen, also insbesondere in seiner Transferfunktion,
- das Diploma Supplement, um die individuell absolvierten Studien transparent zu machen.

Als Teil der Internationalisierung der Studienangebote ist zunächst das Auslandsstudium zu nennen. Es kann als (a) Vollzeitstudium im Ausland, (b) Aufbau-, Vertiefungs- oder Promotionsstudium im Ausland oder (c) als befristetes Auslandsstudium im Rahmen des Studiums an der Heimathochschule wahrgenommen werden (Hahn 2004). Dabei muss die Frage geklärt werden, ob sich Internationalisierungsstrategien auf eine Studienphase beziehen oder auf verschiedene Studienstufen. Im ersten Fall kann eine Verkürzung der Studiendauer durch gestufte Studiengänge die Integ-

⁵⁶ Zu den mobilitätshemmenden Faktoren zählen nach wie vor auch familiäre Verpflichtungen. Fördermaßnahmen müssen auch die Vereinbarkeit von (internationaler) Mobilität und Familie bzw. Kinderbetreuung ermöglichen.

⁵⁷ Siehe Punkt 3.4. Reformen der Studienstruktur.



ration von Auslandsteilen verhindern; im zweiten Fall wird das Auslandsstudium erst durch die Stufung und entsprechende Verkürzung ermöglicht, weil so eine ganze Stufe im Ausland absolviert werden kann.

Ein deutlicher Trend geht dahin, auf Zielgruppen zugeschnittene Intensivangebote insbesondere zur beruflichen Weiterqualifizierung zu entwickeln, die etwa im Rahmen von Summer Schools angeboten werden. Den Hochschulen kommt hier die Aufgabe zu, einerseits – etwa durch internationale Kooperationen – internationale Studierenerfahrungen zu erleichtern, andererseits selbst attraktiv für internationale Studierende zu sein. Denkbar ist hier etwa die Entwicklung bilingualer Studienprogramme (deutsch-englisch) und ausgewählter fremdsprachiger Module. In diesem Zusammenhang werden in letzter Zeit auch – in Abhängigkeit von der Nachfrage – Dependancen von Hochschulen im Ausland errichtet.

Die OECD unterscheidet folgende Möglichkeiten der Internationalisierung des Curriculums (Hahn 2004: 262):

- Curricula mit internationalen Inhalten,
- Curricula mit nationalen und komparativen Inhalten,
- die Vorbereitung auf ein internationales Berufsfeld,
- Fremdsprachen und Vermittlung interkultureller Kompetenzen,
- interdisziplinäre Programme in Regionalstudien,
- international anerkannte Berufsausbildung (z.B. MBA),
- gemeinsamer oder Doppelabschluss (*joint degree*),
- obligatorischer Auslandsstudienanteil,
- spezielle Curricula für ausländische Studierende.

Hinsichtlich der institutionellen Strukturen werden verschiedene Varianten erprobt: traditionelle Formen der Kooperation, etwa mit Partneruniversitäten; binationale Vereinbarungen zum Studierenden- und Forscheraustausch, wie etwa die Fulbright-Kommission; neuere Formen internationaler Netzwerke bzw. multinationaler Universitätsverbände, z.B. in grenzüberschreitenden Regionen die Internationale Bodensee-Hochschule, die – noch in der Aufbauphase befindlich – ein Kooperationsnetzwerk zwischen Hochschulen aus Deutschland, Indonesien, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz darstellt,⁵⁸ oder die Deutsch-Französische Hochschule.⁵⁹

Durch Internationalisierungsstrategien positionieren sich Hochschulen zunehmend im globalen Wettbewerb. Auch der Bologna-Prozess hat die Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen zum Ziel. Damit wird ein Prozess der Profilbildung der Hochschulen, mithin auch ihrer Studienangebote angestoßen.

Darüber hinaus wird auch eine Hierarchisierung angestrebt (Exzellenzcenter, Elite-Universitäten). Aus einer Wettbewerbsperspektive würde das bedeuten, den Hochschulzugang zu kanalisieren, indem die Hochschulen selbst ihre Studierenden auswählen und kostendeckende Studienge-

⁵⁸ Vgl. <http://www.bodenseehochschule.org/index.html>

⁵⁹ Zu letzterer vgl. Punkt 5.1.3. Umsetzungserfahrungen – Internationalisierung.



bühren erheben. Dafür sollen sie im Sinne einer zunehmend propagierten Kundenorientierung um Studierende international werben, was den systematischen Einsatz von Marketingstrategien erfordert.

Derzeitig richten sich die Hochschulen vor allem auf den europäischen Hochschulraum aus: 92% der Marketingstrategien europäischer Hochschulen ließen sich als europazentriert identifizieren. Neben dieser dominanten EU-Zentrierung weisen die Marketingkonzepte aber auch andere regionale Orientierungen aus: Immerhin 62% der Konzepte beziehen sich auch auf Osteuropa, 57% auf USA und Kanada, 40% auf Asien, 32% auf Lateinamerika, 24% auf Afrika, 23% auf Australien und 16% auf die arabischen Länder (Reichert/Tauch 2004: 6).

3.3.3. *Lebenslanges Lernen*

Im deutschsprachigen Raum wird die Rolle der Hochschulen im lebenslangen Lernen noch weitgehend auf wissenschaftliche Weiterbildung reduziert. Doch selbst diese bieten gegenwärtig noch nicht alle Hochschulen an, obgleich bildungspolitische Forderungen dazu seit den siebziger Jahren bestehen und einzelne Hochschulen bereits damals dafür eigenständige Struktureinheiten gründeten – an diesen Hochschulen ist die wissenschaftliche Weiterbildung mehrheitlich auch gegenwärtig relativ gut etabliert. Die Mehrzahl der Strategien und Angebote im Weiterbildungssektor richtet sich nicht gezielt an Hochschulabsolventen. Im europäischen Vergleich gibt es in Deutschland, Österreich, Italien, Ungarn, der Türkei, Rumänien und anderen südeuropäischen Ländern besonders wenige solcher Bildungsangebote (Reichert/Tauch 2004: 17).

Die gerade in jüngster Zeit zunehmend angestrebte selbsttragende Finanzierung der Weiterbildungsangebote führt, auch bedingt durch haushaltsrechtliche Regelungen, zu Ausgründungen von wirtschaftlich und rechtlich eigenständigen Weiterbildungsträgern an den Hochschulen. Kritiker vermissen jedoch in Österreich „ein eindeutiges bildungspolitisches Vorhaben, den gesamten Bildungsbereich in ein System lebenslangen Lernens umzuwandeln“ (Lenz 2004: 59).

Gleichwohl: In den neunziger Jahren wurde begonnen, wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen eine erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen, und auch im Universitätsgesetz von 2002 ist dies als Aufgabe der Hochschulen festgelegt. Bereits zuvor hatte sich das Netzwerk AUCEN (Austrian Universities Continuing Education Network) gegründet, eine Plattform der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen. An fast allen Hochschulen wurden Arbeitsstellen oder Außeninstitute gegründet, die die Aufgabe haben, die Hochschulen durch entsprechende Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt zu platzieren (Lenz 2005: 53ff.). Erfahrungen in Deutschland verweisen darauf, dass solche Arbeitsstellen nur dann erfolgreich sind, wenn die Hochschulleitungen das Konzept des lebenslangen Lernens aktiv tragen. Die Internetrecherche ergab ein Bild, nach dem wissenschaftliche Weiterbildung an den österreichischen Hochschulen insgesamt erst in Ansätzen besteht und noch ein hohes Entwicklungspotential besteht.



Im Unterschied dazu stellt die einzige europäische Weiterbildungsuniversität, die Donau-Universität Krems,⁶⁰ ein neues Organisationsmodell dar, das zumindest die typischen Probleme der Etablierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an den traditionellen, in einem anderen Selbstverständnis verankerten Universitäten ausschließt und sich in einem kurzen Zeitraum erfolgreich entwickelte. Diese Erfahrungen dürften auch für die anderen europäischen Staaten von großem Interesse sein.

Die meisten einzelstaatlichen Strategien für das lebenslange Lernen werden von zwei Motivationssträngen bestimmt:

- Einerseits wird der soziale Aspekt betont, der den flexiblen Hochschulzugang und die Vielfalt von Weiterbildungsangeboten für einen sich diversifizierenden Adressatenkreis präferiert.
- Andererseits dominiert der Aspekt des wirtschaftlichen Wettbewerbs. Der Erwerb oder die Auffrischung von Kenntnissen und Fertigkeiten wird von den Hochschulen als „Viertmitttel-Einwerbung“ verstanden (Kukowski-Schulert et. al. 2004: 176).

Diese beiden Motivationslagen bergen indes ein latentes Konfliktpotential in sich: In dem Maß, wie die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen durch rückläufige staatliche Budgets stärker in den Vordergrund tritt, könnten Hochschulen genötigt sein, den häufig kostenintensiven sozialen Aspekt zu vernachlässigen. Wo lebenslange Lern-Angebote entwickelt werden, sind sie deutlich marktorientiert und fußen auf einem intensiven Dialog mit externen Interessengruppen:

„Zwei Drittel der europäischen Hochschulen bieten auf Nachfrage Unterstützung an und gehen auf die expliziten Bedürfnisse von Unternehmen, Berufsverbänden und anderen Arbeitgebern ein. Fast die Hälfte (49%) führt bereits gemeinsame Programme durch, wobei dies für besonders viele Hochschulen in Finnland, Island, Schweden, Norwegen, Estland, Frankreich, Irland und dem Vereinigten Königreich zutrifft.“ (Reichert/Tauch 2004: 14)

Seitens vieler Hochschullehrer wird eine stärkere Marktorientierung der lebenslangen Lern-Angebote kritisch reflektiert. Hier dürfte ein wesentlicher Grund dafür liegen, dass Konzepte für das lebenslange Lernen bislang ein eher randständiges Dasein an den Hochschulen fristen und einstweilen nur selten in allgemeine Entwicklungskonzepte und Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

3.4. Reformen der Studienstruktur

Hintergrund von Reformen der Studienorganisation sind die unter 3.3. beschriebenen inhaltlichen Entwicklungen: Hochschulbildung soll fachlich qualifizieren, dabei auch multifunktionale Fähigkeiten vermitteln, Praxisbezüge herstellen sowie Internationalisierung und lebenslanges Lernen ermöglichen. Bezugspunkt von Reformen der Studienorganisation ist u.a. der sog. Bologna-Prozess, dessen Ziel die Schaffung eines europäischen Hochschulraums ist. Damit sollen zum einen

⁶⁰ www.weiterbildungsuniversitaet.krems.at



die internationale Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit erhöht und zum anderen Mobilität und der Erwerb arbeitsmarktbezogener Qualifikationen (Employability) gefördert werden. Der 1999 begonnene Prozess beinhaltet mittlerweile im einzelnen zehn Ziele (Berlin Communiqué of Ministers 2003; vgl. Keller 2004: 14f.):

1. die europaweite Kompatibilität und Verständlichkeit der Studienabschlüsse,
2. die Einführung zweistufiger Studienstrukturen,
3. die Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS),
4. die Förderung studentischer Mobilität,
5. die Schaffung europäischer Standards der Qualitätssicherung,
6. die Förderung der europäischen Dimension von Hochschulbildung,
7. die Förderung lebenslangen Lernens,
8. die Mitwirkung der Hochschulen und Studierenden als *full partners* im Bologna-Prozess,
9. die Förderung internationaler Attraktivität,
10. die Aufnahme der Doktorandenausbildung als dritte Stufe in die Studiensysteme.

Dem europäischen Hochschulraum sind unterdessen 45 Staaten beigetreten. Seine Ausstrahlung reicht damit weit über Europa im engeren Sinne hinaus. Insgesamt sind die europäischen Studienreformen als Prozess angelegt: so müssen z.B. bis 2005 das *diploma supplement*⁶¹ in allen Hochschulsystemen eingeführt werden, zweistufige Studienstrukturen bis 2010. Reformen der Studienorganisation in Europa orientieren sich an diesen Zielvorstellungen.

Zudem soll der Reformprozess kontinuierlich weiter entwickelt werden. Hierfür werden Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung eingeführt, die von europaweiten Qualitätsstandards (z.B. European Network for Quality Assurance in Higher Education 2003) über die Akkreditierung von Studiengängen bis zur Evaluation von Lehrveranstaltungen reichen.

Schließlich geht es auf der organisatorischen Ebene um die Umsetzung lebenslangen Lernens sowie die Internationalisierung bzw. Europäisierung des Studiums.

3.4.1. Hochschulzugang

Der Hochschulzugang erfolgt nach wie vor weit überwiegend aus der Schule heraus. Daher ist der Schnittstelle Schule-Hochschule angemessene Aufmerksamkeit zu widmen. Aus Sicht einer einzelnen Hochschule muss diese sich nur dann für die vorgelagerte Schulausbildung interessieren, wenn sie entweder unter Bewerbermangel leidet oder eine unzulängliche schulische Vorbildung die Einhaltung der selbstgesetzten Qualitätsstandards verhindert. Aus der Perspektive der Gesellschaft stellen insbesondere übermäßig viele Studienabbrüche und eine ineffektive Nutzung der

⁶¹ Zusatz zum Studienabschlusszeugnis, in dem die absolvierten Studienleistungen inhaltlich beschrieben werden, um europaweit eine bessere Verständlichkeit von Studienabschlüssen bei Arbeitgebern und Hochschulen zu gewährleisten. Seit dem 1.7.2005 sind die österreichischen Universitäten verpflichtet, das *diploma supplement* zu jedem Universitätsabschluss in deutscher und in englischer Sprache automatisch und gebührenfrei auszustellen (BMBWK 2005: 33).



Ausbildungspassage Studium zweierlei Probleme dar: zum einen die Vergeudung öffentlicher Ressourcen und zum anderen die Erzeugung gescheiterter bzw. beschädigter individueller Bildungsverläufe. Deren Indizien sind allgemein bekannt: die hohen Studienabbruchquoten bis zu 40 Prozent und die hohe soziale Selektivität, die aber weniger eine des Hochschulsystems ist, sondern stärker eine Selektivität des vorgeschalteten Schulsystems. Dem lässt sich jedoch durch eine aktive Gestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule immerhin entgegenwirken. An dieser Schnittstelle treten typischerweise Probleme auf, die durch zielgerichtetes Handeln zu bearbeiten sind:

- *die Differenz zwischen dem Wissen, das an Schulen, und dem Wissen, das an Hochschulen vermittelt wird:* Hier gilt nach wie vor die Humboldtsche Unterscheidung: An Schulen wird weitgehend kanonisiertes Wissen vermittelt, an den Hochschulen Wissen, das prinzipiell unabschließbar ist (vgl. Humboldt 1964: 169f.). Deutlich wird diese Unterscheidung zwischen Schule und Hochschule immer dann, wenn ehemalige Schüler/innen, die nun Studierende sind, sich von der Hochschule vollständig überrascht zeigen: Plötzlich wird ihnen nicht mehr kanonisiertes Wissen vermittelt, sondern ProfessorInnen offerieren Wissensmodule, die sie ausdrücklich als noch nicht abschließend geklärt bezeichnen, bieten alternative Erklärungsmöglichkeiten an, fordern die Studierenden auf, sich in ihren Studien entsprechend urteilsfähig zu machen und eigene Entscheidungen zu treffen, welche Hypothese sie für plausibler halten und welche für weniger plausibel.;
- *die Frage der Studierfähigkeit der Studierenden:* Seit über 100 Jahren hält sich stabil die Auffassung zahlreicher Hochschullehrer, dass ein Drittel der Studierenden nicht studierfähig sei. Allerdings studierten vor 100 Jahren nur zwei Prozent eines männlichen Altersjahrgangs (d.h. ein Prozent eines Gesamtjahrgangs, da Frauen nicht studieren durften). Heute sind dies zwischen dreißig und vierzig Prozent, und dennoch ist die Behauptung, dass ein Drittel nicht studierfähig sei, seither stabil geblieben. Zu vermuten ist hinter dieser Wahrnehmung eine schlichte statistische Normalverteilung: In jeder Alterskohorte gibt es überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich talentierte Studierende, wobei die unterdurchschnittlich Talentierten deshalb nicht zwingend ‚studierunfähig‘ sind. Dies verweist auf
- *die Heterogenität der Studienanfänger*, die sich aus der hohen Übergangsquote von der Schule an die Hochschule ergibt. Diese Heterogenität wird häufig beklagt – mit dem Argument der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen –, sie könnte aber von den Hochschulen auch viel stärker als Chance betrachtet und Gegenstand eines zielgerichteten Diversity-Managements werden. Dieses sollte darauf zielen, das weithin bestehende Informationsproblem über die hochschulischen Angebote und Anforderungen sowie das sich daraus ergebende Problem falscher Orientierungen und enttäuschter Erwartungen erfolgreicher als bisher zu bearbeiten;
- zunächst jedoch sind die Hochschulen mit *Quantitäten an Studieninteressierten* konfrontiert, die sie zwar in irgendeiner Weise bewältigen müssen, auf die sie aber seit längerem kapazitätlich nicht eingestellt sind. Zur Bewältigung dieses im ersten Zugriff quantitativen Problems wird in der hochschulpolitischen Debatte die Einführung von Auswahlverfahren erwogen.

Die verschiedenen Instrumentarien zur Auswahl von Studierenden lassen sich allgemein als Assessment-Verfahren, wie sie auch aus der Arbeitswelt bekannt sind, kennzeichnen. An Hochschu-



len, die damit arbeiten, sollen sie das Lern- und Leistungspotenzial von Studieninteressierten einschätzen und den Zugang zu Studienangeboten steuern. Es lassen sich zwei Grundmodelle von Auswahlverfahren unterscheiden:

- (a) ein individuenbezogenes Verfahren, z.B. Aufnahme- oder Eignungsgespräche, die von Professoren/Professorinnen geführt werden. Es handelt sich um ein ausgesprochen zeitintensives Modell und ist sehr subjektiv, könnte gleichwohl dem individuellen Fall gerechter werden als das zweite Modell;
- (b) die zweite Variante setzt auf Standardisierung, etwa über Testbögen, die ausgefüllt und ausgewertet werden. Standardisierung heißt zunächst sowohl Objektivierung wie Entindividualisierung. Es gibt Gründe für die Annahme, dass sich dort, wo Auswahl stattfinden soll, standardisierte Verfahren durchsetzen werden: zum einen, weil die Auswahlverfahren der gegebenen Rechtskultur entsprechend auch ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit aufweisen sollen; zum anderen, weil sie für die Hochschulen weniger Aufwand bedeuten. Die standardisierten Formen ermöglichen zwar eine Transparenz des Verfahrens, indem sich an Hand von Punktzahlen sagen lässt, wer warum aufgenommen oder nicht aufgenommen worden ist. Gleichzeitig ist damit aber ein Problem verbunden: Die Standardisierung und Objektivierung wird dadurch erkauft, dass vom individuellen Fall abzusehen ist. Die Folge: Die individuellen Bedingungen – beispielsweise bei BewerberInnen mit normabweichende Biografien oder solchen, bei denen die bisherige Leistungsentwicklung, die sich in Schulzeugnissen ausdrückt, nicht hinreichend korrespondiert mit Spezialinteressen – können in solchen standardisierten Verfahren nicht abgebildet werden. Außerdem können dabei nur schwer Motivationsaspekte erfasst werden. Im Übrigen können solche standardisierten Verfahren auch einfach die schulischen Indikatoren fortschreiben, ohne eigene Anforderungen zu entwickeln, etwa indem die Auswahl an Hand der Schulnote vorgenommen wird.⁶²

In der gegenwärtigen Diskussion zeichnet sich ein Wandel ab. Es setzt sich die Auffassung durch, dass nicht mehr eine allgemeine Studienberechtigung im Zentrum des Hochschulzugangs stehen sollte, sondern eine wechselseitige Abstimmung zwischen Kompetenzen und Interessen der StudienbewerberInnen und der Hochschulen (vgl. Lewin/Lischka 2004). Damit wird einerseits bezweckt, die Eignung und das Interesse der Studienbewerber/innen einzuschätzen, um einem späteren Studienfachwechsel oder gar Studienabbruch vorzubeugen. Andererseits sind auch die Hochschulen aufgerufen, sich studentischen Ansprüchen und Interessen zu öffnen.⁶³ Hierfür müssen u.a. die Studienwünsche von Schülerinnen und Schülern erhoben und entsprechend berücksichtigt werden. Offen bleibt in diesem Abstimmungsprozess zwischen Studienwünschen und Hochschulinteressen zunächst die Frage, inwiefern dann noch soziale Inklusion für den Hochschulzugang als Ziel bestehen bleiben kann. Lewin und Lischka (2004: 91f.) schlagen z.B. eine Quotierung vor.

⁶² So ist für die Teilnahme am „Top League“ Programm der WU Wien, mit dem 60 ausgewählte Studienanfänger während des ersten Studienjahres besonders gefördert und persönlich betreut werden sollen, ein ausgezeichneter Maturaerfolg notwendige Bedingung (<http://www.wu-wien.ac.at/wutopleague> [Zugriff 19.8.05]).

⁶³ „Universities should see recruitment and admission as the beginning of the extended relationship with the applicant as a student.“ (MacGhee 2003: 211).



Darüberhinaus betreffen Regelungen des Hochschulzugangs direkt die Studiermöglichkeiten von *non-traditional students*, die auf alternativem Wege ihr Studium aufnehmen wollen. Hierfür sollen informelle und nicht-formal erworbene Kompetenzen anerkannt werden, wofür mit den APEL-Verfahren (Assessment of Prior and Experiential Learning) auch bereits Anerkennungssysteme entwickelt wurden: APEL *for access* zielt auf die Anerkennung von Lernleistungen für den Hochschulzugang; APEL *for credit* auf die Kreditierung von Lernleistungen für die Einstufung in das Studium. Für *non-traditional students* soll damit zweierlei ermöglicht werden: „Zugang für Personen, die den ansonsten notwendigen Schul- oder Studienabschluss nicht vorweisen können und Anerkennung von Lernleistungen, die schon außerhalb der Hochschule erbracht wurden“ (Hannken-Illjes/Lischka 2004: 32).

Dabei spielt eine wesentliche Rolle, ob diese informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen im Rahmen von besonderen Prüfungen oder als Portfolio ermittelt werden, und wie sie in Kreditpunkte übersetzbar sind. Hier können Spannungen zwischen dem eher qualitativen Portfolio-Ansatz, der das Sammeln von schriftliche Nachweisen von Lernleistungen und Kompetenzen beinhaltet, und Prüfungen als relativ formalisierten Verfahren der direkten Feststellung von Lernleistungen und Kompetenzen auftreten.⁶⁴

In den Wirkungen wird so der Hochschulzugang kanalisiert, wenn auch nur hinsichtlich bestimmter Studienangebote. Auswahlverfahren müssen also als legitim, fair und transparent gelten, d.h. die Auswahlverfahren müssen effizienter als die herkömmlichen (z.B. Schulnote), die Selektionsentscheidungen nachvollziehbar und die Studien- und Verfahrensanforderungen bekannt sein (MacGhee 2003).⁶⁵

Wolter (2001: 31ff.) beschreibt die derzeitige Verfahrensweise des Hochschulzugangs durch drei Modelle, das Rationalisierungs-, das Selektions- und das Allokationsmodell:

- Das *Rationalisierungsmodell* beruht hochschulpolitisch auf einem Minimalkonsens. Es geht davon aus, dass in zulassungsbeschränkten Studiengängen die Mitwirkung und das Auswahlrecht der Hochschulen zunehmen werden. Dieses Modell könnte nur dann effektiv sein, wenn die Hochschulen im Rahmen die Entwicklung und Implementierung von Auswahlverfahren Zulassungskriterien entwickeln, die neben Abiturdurchschnittsnote und Wartezeit individuelle Studieneignung und Studienmotivation der Studienbewerber valide zu erfassen vermögen.
- Das *Selektionsmodell* setzt auf die Implementierung hochschuleigener Auswahlverfahren mit der Zielstellung, den Zugang zum Studium zu beschränken. Mit Hilfe von Eignungsprüfungen

⁶⁴ „Teil des Portfolioinstruments ist in den meisten Fällen nicht nur das Sammeln und Erstellen von schriftlichen Belegen, sondern es impliziert auch ein hohes Maß an Reflexion der Kandidaten über die eigene Lernbiographie“ (Hannken-Illjes/Lischka 2004: 34). Generell muss die Frage gestellt werden, ob informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen sich nicht Ex-post-Formalisierungen schlicht entziehen.

⁶⁵ Weitere qualitätssichernde Anforderungen sind entsprechendes Training des Personals sowie Kontrollverfahren; schließlich ist die Kopplung zwischen Auswahlverfahren und Profil sicher zu stellen: „Policies and procedures related to admissions and enrolment should be kept under regular review to ensure that they continue to support the mission and strategic objectives of the institution, and that they remain current and valid in the light of changing circumstances.“ (MacGhee 2003: 216)



oder anderer Verfahren wählen die Hochschulen aus einer großen Zahl an Bewerbern eine kleine Anzahl von Studienanfängern aus. Die übrigen Bewerber/innen werden abgewiesen. Derartige Verfahren wurden in der jüngsten Vergangenheit vor allem von Wirtschaftsverbänden vertreten.

- Das *Allokationsmodell* verfolgt weder das Ziel, den Hochschulzugang quantitativ zu beschränken, noch die Berechtigungsfunktion des Abiturs/der Matura aufzuheben. Vielmehr zielt dieses Modell darauf ab, den Hochschulzugang in stärkerem Maß wettbewerblich und leistungsorientiert zu gestalten. Einerseits konkurrieren die Studienbewerber/innen um einen Studienplatz an der nach ihrer Einschätzung für sie bestgeeigneten Hochschule, und andererseits konkurrieren die Hochschulen untereinander um die besten Studenten. Unter der Zielstellung, die vorhandene Studienplatzkapazität voll auszuschöpfen und gleichwohl allen Studieninteressierten einen Studienplatz zur Verfügung zu stellen, ergäbe sich dann ein dreistufiges Auswahlverfahren:
 1. Zunächst können sich die Hochschulzugangsberechtigten an einer bestimmten Anzahl von Hochschulen frei bewerben.
 2. Die Hochschulen treffen auf Grund transparenter Verfahren eine Auswahl unter den Bewerbern.
 3. Abschließend werden in einem zentralen Verfahren alle noch verfügbaren Studienplätze unter den noch nicht berücksichtigten Bewerbern vergeben.

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass diejenigen „zugangsberechtigten Studierenden, die von keiner Hochschule ‚gewollt‘ oder ‚ausgewählt‘ werden, ... ein kompensatorisches Angebot erhalten“ müssen (Daxner 2005: 8). Dies könnte auch in Form von Angeboten zur Nach- bzw. notwendigen Zusatzqualifizierung geschehen (z.B. Sprachkenntnisse), wobei den Studieninteressierten dann eine nochmalige Bewerbung ermöglicht werden müsste.

Nicht unproblematisch erscheint vor diesem Hintergrund eine Praxis der „Verschärfung der Studieneingangsphase“, um den durch das EuGH-Urteil vom 7.8.2005 befürchteten Anstieg der Studienbewerberzahlen zu bewältigen. Das Urteil hat eine dilemmatische Situation produziert. Das Bestreben, die Hochschulen offenzuhalten, steht im Konflikt mit der Sicherstellung von Studienplätzen für österreichische Studieninteressierte in Österreich. In Österreich galt bis vor kurzem die Regelung (§ 36 Abs. 1 UniStG; seit dem 1.1.2004: § 65 Abs. 1 UG 2002), dass ausländische Studieninteressierte, die über eine Hochschulzugangsberechtigung in ihrem Heimatland verfügen, gleichfalls eine dortige Studien(platz)berechtigung nachweisen müssen, um an einer österreichischen Hochschule die Studienberechtigung zu erhalten. Diese gesetzliche Regelung verstößt nach Meinung des Europäischen Gerichtshofs gegen die EU-Gleichbehandlungspflicht. Am 7. Juli 2005 urteilte der EuGH, dass die österreichische Regelung über den Zugang zum Hochschul- und Universitätsstudium gegen das Verbot der Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit und die Bestimmungen des EG-Vertrags über die berufliche Bildung verstößt“ (Europäischer Gerichtshof 2005; bm:bwk 2005).

Dieses Urteil hat Konsequenzen zunächst vor allem für nichtösterreichische Studieninteressierte aus dem gemeinsamen deutschen Sprachraum. Österreichische Universitäten können nun in



jenen Fächern, in denen in der Bundesrepublik Deutschland ein bundesweiter Numerus clausus gilt, den Hochschulzugang beschränken.⁶⁶ Bildungspolitisch kann der offene Hochschulzugang in Österreich durch das Luxemburger Urteil wohl als beendet betrachtet werden. Statt dessen sehen sich die österreichischen Universitäten vor der Herausforderung, geeignete Auswahlkriterien zu entwickeln.

Das EuGH-Urteil hat zur Folge, dass österreichische Maturanten stärker als bisher mit deutschen Abiturienten in ausgewählten Studiengängen konkurrieren – eine Entwicklung, die von der Europäischen Kommission offenbar politisch gewollt ist. Allerdings wird wohl die Mehrzahl der österreichischen Studiengänge von einer verstärkten Nachfrage nach Studienplätzen durch deutsche Abiturienten nicht betroffen sein. Auf die neue Situation dürften die österreichischen Hochschulen durch die Implementierung von Auswahlverfahren in den Prozess der Hochschulzulassung reagieren. Durch die Einführung hochschuleigener Auswahlverfahren können unterschiedliche Zielstellungen verfolgt werden. Es wird künftigen Untersuchungen vorbehalten bleiben müssen zu prüfen, in welchem Maß deutsche Abiturienten verstärkt in ausgewählten Studiengängen ein Studium an österreichischen Hochschulen nachfragen.

Eine andere Bestrebung, die Folgen des EuGH-Urteils zu bewältigen, ist die Verschärfung der Studieneingangsphase. Dann würden die Studierenden zwar zunächst in zahlenmäßig großer Stärke aufgenommen – und insofern der freie Hochschulzugang beibehalten –, um dann aber während des ersten Studienjahres durch verschärfte Prüfungen wieder reduziert zu werden.⁶⁷ Anders könnte der Fall liegen, wenn diese „verschärfte Studieneingangsphase“ als Orientierungsphase konzipiert würde, wie etwa an der Wirtschaftsuniversität Wien. Es kann aber nicht in der Verantwortung der Hochschulen liegen, den Abgewiesenen oder Herausgeprüften kompensatorische Studienangebote zu unterbreiten – diese müssten auf hochschulsystemischer Ebene organisiert werden.

⁶⁶ Die Regelung der besonderen Universitätsreife für EU-Bürger darf nach dem Urteil des EuGH ab 7. Juli 2005 nicht mehr angewendet werden. Das Urteil des EuGH bezieht sich auf jene Studiengänge (Bakkalaureatsstudien, Magisterstudien, Diplomstudien und Doktoratsstudien), die in Deutschland mit einem bundesweiten Numerus clausus belegt sind (Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin, Zahnmedizin und Betriebswirtschaft) sowie auf die Studiengänge Kommunikationswissenschaften und Publizistik, da es in diesen beiden Studiengängen in Deutschland eine nahezu flächendeckende Zugangsbeschränkung gibt. Deutsche Studierende müssen also in den NC-Fächern keine Zulassungsvoraussetzungen in ihrem Heimatland mehr nachweisen, um in Österreich studieren zu können. Für bereits vor dem 7. Juli aufgrund der Bestimmung der besonderen Universitätsreife abgewiesene Personen besteht die Möglichkeit, nach dem 7. Juli neue Anträge zu stellen. Die österreichischen Hochschulen entscheiden, ob ein Auswahlverfahren vor der Zulassung zum Studium oder eine Auswahl der Studierenden nach der Zulassung erfolgt. „Festzulegen sind dabei nicht nur die betroffenen inländischen Studien und die Zahl der Studierenden, sondern auch die Kriterien und das Auswahlverfahren. Es wird in den jeweiligen Studien mindestens gleich vielen Studierenden wie bisher das Studium ermöglicht. Die Zahl ist so zu festzulegen, dass die Zahl der Studierenden, die bisher studierten, nicht unterschritten wird. Bei einem Aufnahmeverfahren vor der Zulassung wird dies die Zahl der bisherigen Studienanfängerinnen und Studienanfänger sein, die die Untergrenze bildet. Bei einer Auswahl der Studierenden nach der Zulassung wird dies die Zahl von Studierenden sein, die bisher in die Lehrveranstaltungen mit einer beschränkten Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufgenommen wurden.“ (bm:bwk 2005b: 10)

⁶⁷ Interview Universität Innsbruck



Hier kann an das oben erwähnte Allokationsmodell der Gestaltung des Studienzugangs erinnert werden (Wolter 2001: 31ff.). Unter der Zielstellung, die vorhandene Studienplatzkapazität voll auszuschöpfen und gleichwohl allen Studieninteressierten einen Studienplatz zur Verfügung zu stellen, wäre danach ein dreistufiges Auswahlverfahren zu organisieren: (1) Zunächst können sich die Hochschulzugangsberechtigten an einer bestimmten Anzahl von Hochschulen frei bewerben; (2) die Hochschulen treffen auf Grund transparenter Verfahren eine Auswahl unter den Bewerbern; (3) abschließend werden in einem zentralen Verfahren alle noch verfügbaren Studienplätze unter den noch nicht berücksichtigten Bewerbern vergeben.

Zu lösen wäre dann aber immer noch das etwaige Problem, dass ggf. landesweit mehr Studienbewerber/innen als Studienplätze vorhanden sind. Hierfür gibt es nur drei denkbare (und unterschiedlich wünschbare) Lösungen:

- die Hochschulen fahren (zeitweilig oder dauerhaft) Überlast;
- die Ressourcenausstattung der Hochschulen wird so erhöht, dass eine hinreichende Anzahl von Studienkapazitäten vorhanden sind (analog zu den gelegentlichen Lehrereinstellungsaktionen im Schulbereich, wenn die Zahl Einzuschulender prognosewidrig hoch ausfällt);
- die Studierberechtigung wird insoweit eingeschränkt, als sie nur unter dem Vorbehalt gilt, dass hinreichend Studienplätze zur Verfügung stehen.

Für Assessment-Verfahren jeglicher Art sind zusätzliche Ressourcen vonnöten. Auch kann die Vorbereitungszeit auf Eingangsprüfungen den Studienbeginn verzögern und somit das Ziel einer Beschleunigung von Bildungsetappen konterkarieren. Schließlich ist offen, ob eine mit Assessment-Verfahren teilweise einhergehende Standardisierung von Zulassungskriterien nicht der erwünschten Flexibilisierung des Hochschulzugangs und den bei Studienbeginn noch eher unklaren Bildungsinteressen der Studierenden⁶⁸ zuwider läuft (Hoffacker 2004). Insofern besteht die zentrale Herausforderung darin, die Interaktion zwischen StudienbewerberInnen und Hochschulen als wechselseitigen Prozess zu organisieren (Lewin/Lischka 2004). Unverzichtbar sind dafür umfassende Informations- und Beratungsmöglichkeiten für Studieninteressierte.

Bereits weitgehende Umsetzung erfahren die Studienreformen im Zusammenhang mit einer sehr strikten Qualitätsorientierung z.B. an der Wirtschaftsuniversität Wien. Hier absolvieren alle Studierenden eine zweisemestrige Orientierungsphase, die durch einheitliche Lehrinhalte, gemeinsame Prüfungen und umfassende Informationsangebote gekennzeichnet ist. Allerdings werden die Studierendenzahlen durch 16 Einzelprüfungen während der Orientierungsphase um 60 bis 80% reduziert. Die Leistungsanforderungen sind transparent für die Studierenden. Außerdem wird für die Weiterstudierenden eine hohe Lehrqualität garantiert, die sich z.B. in kleineren Lehrgruppen sowie der konsequenten Orientierung an Reformstandards wie dem *workload*-Ansatz oder der Modularisierung zeigt. Das Studienangebot der WU Wien umfasst gestufte ebenso wie

⁶⁸ Kriterien der Hochschulwahl sind häufig nicht inhaltlicher Art, sondern soziale Faktoren wie Nähe zum Heimatort, Freizeitmöglichkeiten und Atmosphäre am Hochschulort (Hoffacker 2004: 5).



traditionelle Studiengänge und Doktoratsstudien. Die zweite Studienstufe ist zudem als Wahlprogramm zwischen Fächern, Kompetenzfeldern, spezieller BWL, interdisziplinären Vertiefungsfächern und IT-Spezialisierungen konzipiert, d.h. das Curriculum integriert neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch fachübergreifende Perspektiven und Fähigkeiten. Inhaltlich setzt die WU Wien explizit darauf, unterschiedliche Zugänge zur Realität zu vermitteln. Wirtschaftswissenschaftliche Kategorien und Perspektiven sollen durch die Studierenden als *ein* Weg des Begreifens der Welt, der durch andere zu ergänzen ist, verstanden und erfahren werden.⁶⁹ Im Wintersemester 2003/04 betrug der Anteil der ausländischen Studierenden 23%. Zusammen mit der Universität Wien bietet die WU ein vierjähriges PhD-Programm im Bereich Finanzwirtschaft an der Vienna Graduate School of Finance an. Sowohl die traditionellen Doktoratsstudien als auch das PhD-Programm integrieren Lehrveranstaltungen und studienbegleitende Prüfungen. Für die Studienorganisation wird umfassende virtuelle Unterstützung (Lehrportal incl. Student Support Area) angeboten.⁷⁰

Die Wirtschaftsuniversität ist mithin ein Beispiel, wie unvereinbare Anforderungen – hier: Qualitätssicherung, freier Studienzugang und begrenzte Mittelausstattung – durch Inkaufnahme einer hochselektiven (gleichwohl auch transparenten) Leistungsorientierung ‚bewältigt‘ werden. Einschränkend muss allerdings die Besonderheit beachtet werden, dass die WU Wien über eine homogene Fächerstruktur verfügt. Gesondert zu prüfen wäre also ggf. die Frage, inwieweit die von der WU Wien beschrittenen Wege auch für andere Fächer bzw. Universitäten mit einer wesentlich heterogeneren Fächerstruktur gangbar sein könnten.

3.4.2. Gestufte grundständige Studiengänge

Zentrales Ziel des Bologna-Prozesses ist die Bildung eines europäischen Hochschulraums. Als eines der Hauptinstrumente zum Erreichen dieses Ziel wird die Einführung einer vergleichbaren Architektur der Studienabschlüsse angesehen. Generell soll im europäischen Hochschulraum die Bildungspartizipation erhöht werden. Wesentlich orientiert wird sich dabei an den Abschlussquoten (Abb. 13). Inzwischen umfasst die Schaffung einer vergleichbaren Studienabschlussarchitektur mehrere strukturelle Reformen:

- die Einführung gestufter Studiengänge,
- die Modularisierung von Studienstrukturen und -inhalten,
- die Einführung eines einheitlichen Kreditpunktsystems,
- die Dokumentation von Studienleistungen, um die Aussagekraft von Studienabschlüssen zu erhöhen (Diploma Supplement, Transcript of Records),
- die Einführung studienbegleitender Prüfungen,
- der Einsatz von Learning Agreements.

⁶⁹ Interview Wirtschaftsuniversität Wien.

⁷⁰ Siehe für detaillierte Informationen Wirtschaftsuniversität Wien (2005).



Die durchschnittliche Dauer tertiärer Bildung ist in den einzelnen Staaten bislang unterschiedlich, was vor allem in den historisch gewachsenen unterschiedlichen Hochschulsystemen und dementsprechend vielfältigen Studiengängen und -abschlüssen begründet liegt. Eine lange akademische Ausbildungszeit wird zunehmend als (wettbewerblicher) Nachteil empfunden. Insofern zielen in einigen beteiligten Staaten Reformen der Studienstruktur vornehmlich auf eine Verkürzung der Studiedauer.

Ebenso erhofft man sich in einigen Staaten eine deutliche Verringerung der Anzahl von Studienabbrechern. Die Abbrecherquote variiert dabei nicht nur deutlich zwischen den einzelnen Ländern (Abb. 14), sondern

auch zwischen einzelnen Fächern. Offen bleibt die Frage, inwieweit Reformen der Studienstruktur die tatsächlichen Gründe für Studienabbrüche zu beeinflussen vermögen. Hierfür wären z.B. die aktive Bearbeitung sozialer Abbruchmotive vonnöten oder ein gendersensitives Monitoring des Studienverlaufs und des Studienabbruchs, um etwaige geschlechtsspezifische Gründe für Studienabbruch identifizieren und entsprechend bearbeiten zu können.

Österreich sieht explizit die Verkürzung der Studienzeiten und die Steigerung der Zahl der Universitätsabsolven-

tInnen als Nebenziele der Einführung gestufter Studiengänge vor (BMBWK 2005: 34). Letzteres hängt vor allem damit zusammen, dass es viele Studierende gebe, die bereits während des Studiums eine Beschäftigung finden und so die Uni-

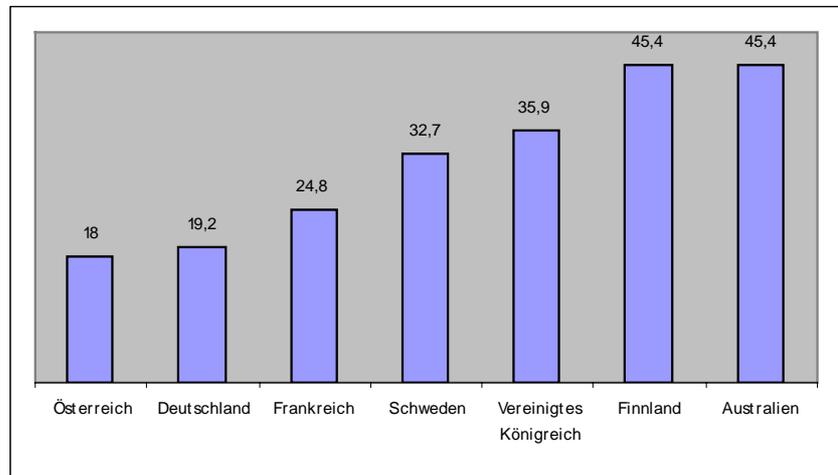


Abb. 13: Abschlussquoten (in %) im Tertiärbereich in ausgewählten Ländern (Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter).
Quelle: OECD (2004: 77)

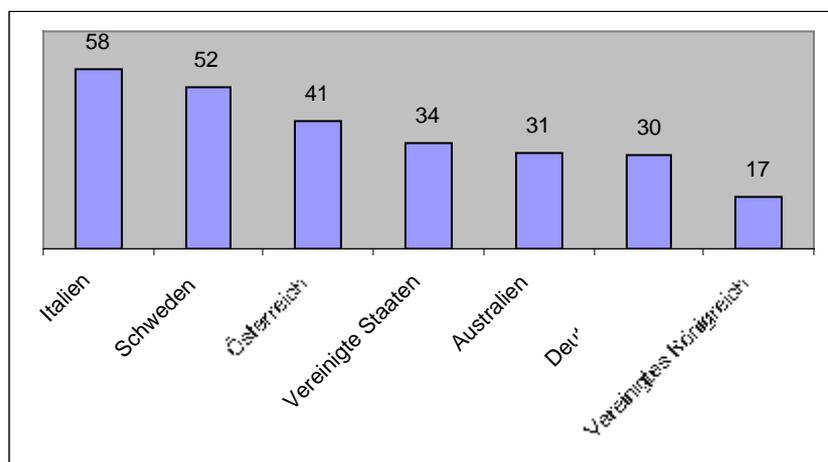


Abb. 14: Studienabbrecherquoten in ausgewählten Ländern (in %). Quelle: OECD (2004: 78)



versität ohne Abschluss verlassen. Weil sie aber offenkundig beschäftigungsfähig sind, sei es verfehlt, sie als einfache Studienabbrecher anzusehen. Die Herausforderung bestehe vielmehr darin, die selbstorganisierte Beschäftigungsfähigkeit dieser „flexiblen Studierenden“ (Bloch 2004) mit der Möglichkeit eines (kürzeren und praxisorientierteren) Studienabschlusses zu verbinden. Zudem werden durch Akademisierungstendenzen (*academic drift*) Aufwertungstendenzen erwartet, indem etwa bisher nicht hochschulische Ausbildungen im Gesundheitsbereich zu Bakkalaureatsstudiengängen umgewandelt werden.

2004 wurden in Österreich insgesamt 389 neue Studiengänge angeboten, davon 172 Bakkalaureatsstudien und 217 Magisterstudien (BMBWK 2005: 50).

Im Rahmen des Bologna-Prozesses haben die europäischen Bildungsminister vereinbart, dass der erste berufsqualifizierende Abschluss nach einer Studiendauer von mindestens drei Jahren erworben werden kann. Als berufsqualifizierender Studienabschluss (Bachelor oder Bakkalaureat) sollen in der ersten Studienstufe vorrangig grundständiges Wissen und Schlüsselqualifikationen vermittelt werden (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 43).

Die zweite Stufe (Master- oder Magisterstudium) soll vorrangig der Weiterqualifizierung und/oder Spezialisierung dienen und ein bis zwei Jahre dauern. Zwar ist im Rahmen des Bologna-Prozesses eher die Rede davon, dass der Bachelor-Abschluss einzige Zugangsvoraussetzung für die zweite Studienstufe sein soll.⁷¹ In der hochschulpolitischen Praxis zeigt sich aber ein Trend zur Verengung des Zugangs. Ein pragmatisches Argument stellt auf die Begrenztheit der vorhandenen Studienkapazitäten ab und legitimiert darüber Zugangsbeschränkungen.

Gestufte Studiengänge können in unterschiedlichen Kombinationen eingeführt werden: Die Studienstufen lassen sich als eigenständige Studienprogramme oder als konsekutive Programme, in denen beiden Studienstufen systematisch aufeinander bezogen sind, konzipieren. In der Praxis der Hochschulen zeigt sich dabei ein Trend, den Zugang zu Programmen der zweiten Studienstufe zu beschränken und Studiengebühren zu erheben, wenn die zweite Stufe als eigenständige eingeführt wird.⁷² Es stellt sich zudem die generelle Frage, welche Bedeutung der Stufung von Studiengängen zugeschrieben wird, etwa ob der Wert des Studiums an den absolvierten Stufen oder der Studiendauer gemessen wird (Teichler 2003).

Letzteres ist häufig dann der Fall, wenn in bestimmten, zumeist natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern argumentiert wird, dass ein dreijähriges Studium nicht zu einem berufsqualifizierenden Abschluss im jeweiligen Fachgebiet führen könne. Hier werden neue Studiengänge in der Regel in Parallelstrukturen angeboten: Beide Studienstufen *zusammen genommen* existieren

⁷¹ So favorisiert man z.B. an der Universität Wien ein „Y-Modell“, nach dem Bakkalaureats-Studierende sich zwischen einem eher professionell orientierten und einem eher magister-orientierten Studium entscheiden können, ohne dass dies aber eine zwingende Vorentscheidung für den Zugang zum Magisterstudium bedeuten würde (Interview Universität Wien).

⁷² So erheben in Deutschland mittlerweile 16% aller Masterstudiengänge und 31% aller eigenständigen Masterstudiengänge Studiengebühren (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 48).



neben dem traditionellen Diplom- oder Magisterabschluß; der erste Studienabschluss allein wird in der jeweiligen Fachkultur nicht als tatsächlich berufsqualifizierender Abschluss anerkannt. Dies jedoch war gerade ein wichtiger Hintergrund seiner Einführung gewesen: ein schnellerer Studienabschluss würde die Abbrecherquoten senken. Hinzu kommt, dass kürzere Studiengänge und die Einführung international vergleichbarer Abschlüsse die internationale Mobilität der Studierenden erhöhen sollen. Beides ist nur möglich, wenn eine ‚echte‘ Stufung der Studiengänge umgesetzt wird, so dass der Regelstudienabschluss alle Optionen ermöglicht.⁷³ Andererseits ist zu bedenken, dass eine Verkürzung von Studiengängen zwar das Absolvieren anderer Studienstufen im Ausland ermöglicht, aber auch die Integration von Auslandsanteilen in das Curriculum verhindern kann.

In Ländern, in denen gestufte Studiengänge neu eingeführt werden, ist zudem deren Akzeptanz durch Unternehmen eine wichtige Frage: Erkennen die Unternehmen den Bachelor als ersten *berufsqualifizierenden* Regelabschluss an? Erste Studien weisen hier in eine positive Richtung: Nach anfänglichen Unsicherheiten geben in einer Umfrage des Instituts für deutsche Wirtschaft Köln (2004a: 4f.) mittlerweile 75% der befragten Unternehmen an, die Bachelorabsolventen deutscher Hochschulen zu akzeptieren. Je kleiner die Unternehmen sind, desto geringer fällt allerdings die Akzeptanz aus. Einer Studie der IHK Berlin zufolge liegt dies an dem unzureichendem Informationsstand: lediglich 6% der befragten kleinen Unternehmen könnten auf Basis der vorliegenden Informationen eine Personalentscheidung treffen (Tews/Wiegand/Weickert 2004: 6). Dementsprechend zeigt auch eine erste BA-Absolventenstudie (Minks/Briedis 2004: 79f.), dass der Bekanntheitsgrad des Bachelorabschlusses ein wesentliches Problem bei der Stellensuche darstellt. Es mag dies ein Anfangsproblem sein, wie es jede Systemumstellung mit sich bringt. Doch sollte hier aktiv darauf hingewirkt werden, dessen Wirkung zeitlich zu begrenzen. Mit Verbleibstudien von Absolventen neuer Studiengänge dürfte die Akzeptanz neuer Studienabschlüsse verbessert werden können, zumal solche empirischen Befunde den Reformakteuren auch inhaltliche Rückkopplungen geben.

3.4.3. Doktorandenausbildung

Gegenwärtig wird auf europäischer Ebene auch die Integration der Doktorandenausbildung als dritte Stufe in europäische Studiensysteme vorangetrieben. In der Bergen-Erklärung erklären die europäischen Bildungsminister:

“The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research. Considering the need for structured doctoral programmes and the need for transparent supervision and assessment, we note that the normal workload of the third cycle in most countries would correspond to 3-4 years full time. We urge universities to ensure that their doctoral programmes promote interdisciplinary training and the development of transferable skills, thus meet-

⁷³ Wenn es sich *de facto* um mindestens fünfjährige Diplom- oder Magisterstudiengänge handelt, können die einheimischen Studierenden ebenso wenig eine Stufe des Studiums im Ausland absolvieren wie ausländische Studierende in das Programm für eine Stufe einsteigen.



ing the needs of the wider employment market. We need to achieve an overall increase in the numbers of doctoral candidates taking up research careers within the EHEA. We consider participants in third cycle programmes both as students and as early stage researchers. Overregulation of doctoral programmes must be avoided” (Bergen Communiqué of Ministers 2005: 4).

Probleme der Doktorandenausbildung im Europäischen Hochschulraum sind die zunehmende Dauer bis zum Abschluss, die Qualität der Doktorandenausbildung, der Status der Doktoranden sowie die zu erhöhende internationale Mobilität (Kehm 2005: 30ff.). Studiendauer und internationale Anerkennung sollen durch die Integration der Doktorandenausbildung als dritte Stufe gelöst werden. Zudem ist die Zahl der DoktorandInnen in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen, was vor allem auf den stark gewachsenen Frauenanteil zurückzuführen ist: „Die verstärkte Promotionsneigung von Frauen sorgt für einen Zuwachs der Gesamtzahlen selbst dort, wo wie in den USA die Promotionsneigung von Männern ... abnimmt“ (Kupfer/Moes 2004: 18). Da die Anzahl der Doktoranden nur unsystematisch und nicht in allen Ländern erfasst wird, ergibt die Tabelle 4 ein zwar lückenhaftes, aber dennoch den allgemeinen Zuwachs bestätigendes Bild.

Land	Jahr	Gesamtzahl Doktoranden	zum Vergleich
USA	2000	1.850.000	1.732.000 (1995)
Vereinigtes Königreich	1998/99	403.340	k.A.
Spanien	2001/02	61.310	k.A.
Frankreich	2003	ca. 60.000	k.A.
Finnland	2002	21.427	ca. 7000 (1989)
Schweden	2001/02	18.400	k.A.
Österreich	2001/02	15.203 ⁷⁴	21.434 ⁷⁵ (2000)
Niederlande	1998	7.460	5.445 (1995)
Norwegen	2000	5000	k.A.
Dänemark	2002	4650	2998 (1992)

Tabelle 4: Entwicklung der Gesamtzahl der DoktorandInnen in ausgewählten Ländern (nach Kupfer/Moes 2004; für die USA U.S. Department of Education 2003)

Vor dem Hintergrund dieses Zuwachses besteht auch für die Doktorandenausbildung die zentrale Anforderung in der Flexibilisierung der Qualifikationswege. Hierbei sind insbesondere familiäre Verpflichtungen zu berücksichtigen, etwa durch die Anerkennung von Familienzeiten bei Fristregelungen und Altersgrenzen. Auch die Fördersysteme müssen entsprechend differenziert und die chancengleiche Beteiligung von Frauen und Männern bei der Inanspruchnahme der verschiedenen Promotionswege gewährleistet werden. Die Grundlagen für die Promotion wurden in Österreich mit dem Universitätsgesetz von 2002 geändert. Neben die traditionelle, mindestens zwei Jahre

⁷⁴ in- und ausländische Studierende ohne Medizin

⁷⁵ nur inländische Doktoratsstudierende.



umfassende Doktorandenausbildung ist ein vierjähriges PhD-Studium getreten, das auch Lehrveranstaltungen und Kreditpunktesysteme (ECTS) integriert.

Der Status von Doktoranden ist in Europa vergleichsweise unklar. Während die Promovierenden in einigen Ländern als Wissenschaftler/innen in Forschungsprozesse integriert und dementsprechend materiell ausgestattet werden, ist die Doktorandenausbildung in anderen Ländern gebührenpflichtig. Weil immer mehr Doktoren zudem eine Beschäftigung außerhalb der Wissenschaft aufnehmen, ist zu dem traditionellen Ziel der wissenschaftlichen Qualifizierung auch für die Doktorandenausbildung die Vermittlung von Employability getreten. Mit der Einführung sog. *professional doctorates*⁷⁶ soll der Befürchtung von Arbeitgebern entgegen getreten werden, Doktoren seien zu spezialisiert für eine berufliche Tätigkeit. Zugleich lässt sich eine weitere Differenzierung der Doktorandenausbildung feststellen: in einigen europäischen Ländern wie Finnland oder den Niederlanden wurden Graduiertenzentren eingerichtet. Dies kann zu einer Zweiteilung der Doktorandenausbildung führen: während Graduiertenzentren wissenschaftlich innovative Forschungsgebiete, hauptsächlich in den Naturwissenschaften, abdecken und mit dementsprechenden Ressourcen ausgestattet werden, bleibt der Mehrheit der Doktoranden nur der sozial prekäre traditionelle Promotionsmodus an der Universität (ebd.: 19f.).

3.4.4. Modularisierung und Kreditpunktsysteme

Die zweite große Säule der Studienstrukturreform ist die *Modularisierung* von Studienangeboten:

„Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein. Ein Modul stellt damit eine Einheit bzw. ein Bauelement dar, welches Bestandteil eines größeren Ganzen ist, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Einzelne Module können durch andere ersetzt werden. So ergeben sich eine Vielzahl möglicher Kombinationen. Ein modulares System ist flexibel, denn während des Zusammenbaus und nach dessen Fertigstellung sind Umbau und neue Modulkombinationen leicht möglich“ (BLK 2002: 4).

Modularisierung ist die strukturelle Entsprechung zur Vervielfältigung von Optionen der Hochschulbildung. Das Baukasten-Prinzip (Welbers 2002) ermöglicht die Umsetzung individueller *learning pathways*. Studienbausteine können je nach Interesse kombiniert werden und im Rahmen eines Studiengangs, als Weiterqualifizierung oder als spezifische Kompetenz erworben werden. Voraussetzung dafür ist die Transparenz der Studienangebote. Modularisierung ist immer mit Qualifikationsbestimmung und Lernzielorientierung verbunden (ebd.): Studienangebote werden

⁷⁶ „Professional doctorates (e.g., in Management Studies, Education, Applied Sciences, Public Services) tend to be somewhat less demanding as regards the requirements to produce an ‘original piece of research’. They are often related to projects carried out within an enterprise and jointly supervised by the home university and the respective enterprise, and the course work emphasizes more generic skills and interdisciplinary approaches” (Kehm 2005: 25).



an Hand von Qualitätskriterien inhaltlich definiert, so dass erwerbbar Qualifikationen für die Nachfrage von Studierenden und ArbeitnehmerInnen transparent werden. Zugleich werden Anforderungen des Studiums in Kredit- oder Leistungspunkte übersetzt. Beides führt zu Gewissheitsgewinnen auf der Nachfrageseite. Insbesondere für die Umsetzung lebenslangen Lernens ist die Modularisierung von Studienangeboten unverzichtbar, weil sie Lernen als einen auch nach dem Erststudium andauernden permanenten Prozess ermöglicht. Allerdings besteht hier auch ein kritischer Punkt: Modularisierung kann den systematischen Zusammenhang von Studieninhalten gefährden – insbesondere im Erststudium, weil hier noch keine Erfahrungen mit den spezifischen Anforderungen, die Hochschulbildung stellt, gesammelt werden konnten.

Studienbegleitende Prüfungen und Kreditpunktsysteme sollen schließlich während des Studiums Lernanforderungen und -leistungen transparent gestalten und so die Studienmotivation und Leistungsbereitschaft der Studierenden erhöhen. Das *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) stellt dabei den Bezugspunkt für die Einführung nationaler Leistungs- oder Kreditpunktsysteme dar. Mittlerweile wurde ECTS dahingehend weiterentwickelt, dass es nicht nur eine Transfer-, sondern auch eine Akkumulations- und eine Assessmentfunktion (*ECTS-Grade*) erfüllt.

Als Transfersystem sollen mit ECTS Kreditpunktsysteme europaweit kompatibel und transparent gestaltet werden, um mobilitätsfördernd zu wirken. Dafür stellt ECTS den sog. *student workload* in den Mittelpunkt: Kreditpunkte sollen nach dem jeweils festgelegten studentischen Arbeitsaufwand vergeben und Studienleistungen so europaweit vergleichbar werden. ECTS zielt darauf, alle Zeiteinheiten (Präsenz, Vor- und Nachbereitung) und alle Bildungskomponenten (Kurse, Module, Praktika, Projekte, Abschlussarbeiten, Prüfungen) zu erfassen (Fröhlich/Graubohm 2004). Insbesondere für Studierende werden die an sie gestellten Anforderungen auf diese Weise transparent. Welche Studieninhalte aber welchem Zeitaufwand entsprechen bzw. ob Studienleistungen generell nach ihrem Zeitaufwand messbar sind – das sind weiterhin offene zentrale Fragen.

Der *workload*-Ansatz bedeutet ebenfalls, dass das Resultat von Lernprozessen – das *learning outcome* – ins Zentrum gerückt wird. *Workload* bezeichnet so den Zeitaufwand, der betrieben werden muss, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Das jeweilige Learning Outcome wird dokumentiert. Das bedeutet aber auch, dass es verstärkt Bemühungen gibt, Studieninhalte zu definieren, um die Qualität des Learning Outcome zu sichern. Auf europäischer Ebene existieren zwei Projekte zur europaweiten Abstimmung der Studieninhalte: Zum einen das *Tuning-Project* („TUNING Educational Structures in Europe“)⁷⁷ und zum anderen die sog. *Dublin descriptors*.

⁷⁷ Beachtet werden soll dabei aber neben der Abstimmung auch die Vielfalt von Studienangeboten: „In Tuning-Prozessen geht es also gerade nicht um eine ‘Harmonisierung’ der Studiengänge im Sinne von vereinheitlichenden, präskriptiven oder definitiven europäischen Curricula, sondern um die Suche nach Bezugspunkten von Qualifikationsprofilen, nach deren Konvergenz und den diesbezüglichen Verständigungsprozessen.“ (Welters 2002: 29)



Im Rahmen des Tuning Projects wurde ein erster Schritt unternommen, Studieninhalte und ECTS zusammen zu bringen, indem sich auf im Studium zu erwerbene Kompetenzen geeinigt wurde, denen Kreditpunkte zugeordnet werden sollen. Inhaltlich wurde zwischen *subject specific competences* und *generic competences* unterschieden:

“While the subject area related competences are crucial for any degree and refer to the specific attributes of a field of study, the generic competences identify shared attributes which could be general to any degree, such as the capacity to learn, decision making capacity, project design and management skills, etc. which are common to all or most of the degrees. In a changing society where demands tend to be in constant reformulation, these generic competences and skills become of great importance. Furthermore, most of them can be developed, nourished or destroyed by appropriate or inappropriate learning/teaching approaches or materials.” (Gonzalez/Wagenaar 2003: 28)

Die *Dublin descriptors* zielen demgegenüber auf eine europaweite Festlegung von stufenbezogenen Fähigkeiten, d.h. definierte Kompetenzprofile, die den einzelnen Studienstufen zugeordnet werden, mittlerweile auch incl. der Doktorandenausbildung als dritter Stufe (Nägeli 2004: 3ff).

Die Diskussion über die Festlegung von Studieninhalten ist von zentraler Bedeutung für die Akkumulationsfunktion von ECTS. Ursprünglich und vorrangig als Transfersystem eingeführt und damit dem Bereich von Internationalisierungsstrategien zugehörig, wird sich nun verstärkt auf die Akkumulationsfunktion von ECTS konzentriert. Das *transcript of records*⁷⁸ soll detailliert Auskunft über das individuelle Qualifikationsprofil geben – sofern Einigkeit darüber erzielt wird, was als Qualifikation zählt und wie es in Kreditpunkte umgerechnet wird. Können erworbene Kompetenzen, praktisches Wissen, informelles Lernen mittels Kompetenzdeskriptoren erfasst werden, so werden Lernprozesse und biografische Lernphasen flexibilisiert. Allerdings wurde bislang auf europäischer Ebene noch kein verbindliches Set von Kompetenzdeskriptoren entwickelt, so dass neben den Dublin Descriptors noch Tuning-Kompetenzen und OECD-Schlüsselkompetenzen zur Verfügung stehen, dabei aber unterschiedliche Schwerpunkte setzen und somit nur bedingt kompatibel sind (Nägeli 2004). Somit stellen sich auch Probleme der Operationalisierung von Kompetenzdeskriptoren in der Studiengangsentwicklung, so dass hier (notgedrungen) eher pragmatische Ansätze verfolgt werden:

„Wer glaubt, mit den bisher vorliegenden Kompetenzkonzepten eine Anleitung zur Entwicklung des Kompetenzprofils eines Studiengangs in den Händen zu haben, wird in der praktischen Umsetzung bald ratlos sein, denn das Herabbrechen von der abstrakten Ebene der Kompetenzkonzepte bis in die Beschreibung von Kompetenzen und Lernzielen in Modulen und Kursen ist ein Arbeitsprozess, der in jeder Studiengangsentwicklung wieder eigenständig zu leisten ist. Die OECD-Schlüsselkompetenzen vermögen in dieser Arbeit den Fokus auf das Wesentliche zu schärfen. Die Dublin Descriptors sind ein nützlicher Gradmesser und Raster, mit dem man vor allem nach getaner Entwicklungsarbeit das Ergebnis beurteilen und einordnen kann. Die EUA-Tuning-Kompetenzen schließlich sind ein Set von vielfältigen Mosaiksteinchen, die man möglicherweise

⁷⁸ Das *transcript of records* ist im Idealfall Teil von ECTS. Im *transcript of records* werden detailliert Kurse und Studienanforderungen beschrieben. (vgl. Reichert/Tauch 2004: 69): “ECTS requires not just the calculation of the workload of each unit and of an according number of credits but also, and this aspect has often been neglected, a detailed description of the course offer of the institution with information on contents, teaching methodologies, assessment methods of the courses, as well as of support services for international students.”



im Einzelfall direkt ins eigene Puzzle einsetzen kann oder die einem zumindest beim Gestalten des Studiengang-Bildes anregen“ (Zaugg 2004: 30).

Als Ziele der Akkumulationsfunktion von ECTS sehen die in der European University Association (EUA) zusammengeschlossenen Universitäten „to support widespread curricular reform in national systems, to enable widespread mobility both inside systems (at institutional and national level) and internationally, to allow transfer from outside the higher education context, thus facilitating lifelong learning and the recognition of informal and non-formal learning, and promoting greater flexibility in learning and qualification processes, to facilitate access to the labour market, to enhance the transparency and comparability of European systems, therefore also to promote the attractiveness of European higher education towards the outside world“.⁷⁹

Zusammen mit der Transferfunktion kann ECTS als zentrales Reformwerkzeug⁸⁰ angesehen werden, das in nahezu allen Bereichen der Hochschulbildung einsetzbar ist – sofern es auf einem inhaltlichen Konsens basiert und sofern nicht nur die Transfer-, sondern auch die Akkumulationsfunktion umgesetzt wird.⁸¹ Beide Funktionen setzen aber ein Umdenken in der traditionellen akademischen Lehrkultur voraus. Obwohl ECTS mittlerweile an österreichischen Universitäten auf breiter Basis eingeführt wurde, bedeutet dies nicht zwangsläufig auch dessen inhaltliche Implementierung (vgl. BMBWK 2005: 37) bzw. ein Umdenken in der Konzeption akademischer Lehre:

„The workload perspective ... is not really understood in an academic culture that usually associates teaching with classroom teaching. Concentrating on learning outcomes instead of learning contents represents a complete break with existing cultures. Moreover, the objective of modularisation is not compatible with a system that is still built on extensive comprehensive examinations instead of achieving graduation by accumulating credit points for modules. So although ECTS is being increasingly introduced and used, the system of examination is not synchronised and ECTS is used in a very formal, superficial way. ... The accumulation dimension is not really understood and collides with a very formally-oriented tradition where grades are gatekeepers to tertiary education and white collar employment“ (Pechar/Pellert 2004: 326f.).

Auch habe die Einführung des Credit-Point-Systems noch nicht dazu geführt, „dass der Stellenwert von Examensarbeiten am Schluss des Studiums wesentlich geringer geworden ist. Es besteht praktisch ein Nebeneinander von Akkumulationslogik und Schlussexamenslogik“ (Alesi/Thomas 2005: 74).

Über Kreditpunkte hinaus gehen neuere Vorschläge zur Benotung von Studienleistungen im Rahmen des ECTS (Assessment-Funktion). Weil Kreditpunkte die erbrachten Studienleistungen lediglich dokumentieren, sollen sog. *ECTS-Grades* „ein ‚relatives‘ Benotungssystem [einführen], demgemäß sich die Benotung nach dem Rang bemisst, den der Studierende im gesamten Leis-

⁷⁹ ECTS Konferenz Zürich 2002 (Reichert/Tauch 2004: 71).

⁸⁰ „Die typische Querschnittsaufgabe für alle Bereiche [d.h. Schwerpunkte des Bologna-Prozesses] ist die Einführung von ECTS als Element einer Qualitätssicherung, zur Gestaltung transparenter Lehr- und Lernstufen sowie zur Erleichterung der Anerkennung von Leistungen“ (Gehmlich 2004: 21).

⁸¹ „Many institutions ... still seem to try to adjust ECTS to their needs, selecting some elements and omitting or redefining others, rather than implementing the system in the simple but comprehensive way it was devised. Students rightly attribute this to a persistent lack of information among both staff and students.“ (Reichert/Tauch 2004: 71)



tungsspektrum der Hochschule erlangt hat“ (Gehrmlich 2004: 15). Bezugsgrößen von *ECTS-Grades* können Module, Studienabschlüsse, Fakultäten oder auch ganze Hochschulen sein. Studierende werden dahingehend benotet, zu welchem Teil des Leistungsspektrums sie gehören, von den besten 10% (= *ECTS-Grade* „A“) bis zu den schlechtesten 10% (= *ECTS-Grade* „E“).⁸² Da die Hochschulen sich bislang noch in der Einführungsphase von ECTS befinden, wird die Assessment-Funktion von ECTS gegenwärtig weitgehend noch nicht umgesetzt.

3.4.5. Virtualisierung

Damit einher geht der Trend zur teilweisen Virtualisierung von Lehre.⁸³ Studienoptionen werden nicht nur strukturell durch Modularisierung vervielfältigt, sondern durch Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) orts- und zeitunabhängig nutzbar. Die Virtualisierung der Lehre kann Teil von Internationalisierungsstrategien sein. Die so mögliche virtuelle Mobilität könnte für den tertiären Bildungssektor das Schwinden nationaler und sektorieller Grenzen, die Erweiterung internationaler Kooperationsmöglichkeiten, die Flexibilisierung der Hochschulfinanzierung durch gebührenpflichtige Weiterbildungsangebote sowie die globale Vermarktung von Hochschulbildung bedeuten (Hahn 2004: 197). Insbesondere auf europäischer Ebene werden E-Learning-Strategien gefördert, z.B. mit dem HECTIC Project (Higher Education Consultation in Technologies of Information and Communication). In Österreich startete das BMBWK im Jahr 2000 die Initiative „Neue Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen“ (NML), in dessen Rahmen u.a. 25 Einzelprojekte gefördert wurden, die Applikationen für den Einsatz in der Lehre entwickelten (BMBWK 2003). Deutlich wurden aber auch die Grenzen des E-Learning und der Neuen Medien: „sie eignen sich nicht für jede Form der Lehre und nicht für jeden Gegenstand des Lernens“ (Baumgartner 2003: 15); E-Learning kann das Präsenzstudium nicht ohne Qualitätsverlust ersetzen, und es gibt Inhalte und Lernformen, die virtuell schlecht realisierbar sind.

3.4.6. Differenzierung, Diversifizierung, Durchlässigkeit

Gestufte Studiengänge, Modularisierung und Virtualisierung von Studienangeboten sollen zusammen weitere Formen neben dem Normal-Studium ermöglichen. Damit ist ein fundamentaler Wandel der Rolle der Hochschulen verbunden:

„Die Hochschulen in ihrer heutigen Form als zentraler Lernort einer Bildung des tertiären Bereichs wandeln sich zum Lern-Ermöglicher, der unterschiedliche Lernorte und -wege so kombiniert, dass daraus eine Hochschulbildung und ein adäquater Abschluss wird. Die Kompetenz der

⁸² Die Bezugsgröße (100%) stellen dabei immer nur die erfolgreich Studierenden einer Einheit dar. Die nicht erfolgreichen Studierenden sollen entweder nachbessern (*ECTS-Grade* „FX“) oder die Lerneinheit wiederholen (*ECTS-Grade* „F“).

⁸³ Ausführlicher Punkt 4.7. Neue Lehr- und Lernformen entwickeln und nutzen.



Hochschulen wäre dann die Planung und Ermöglichung flexibler Studienverläufe – die eigentliche Wissensvermittlung könnte an vielen Plätzen außerhalb der eigenen Hochschule geschehen. So wird die Hochschule auch institutionell zum Begleiter individueller Lernverläufe, statt weiterhin standardisierte Lernverläufe zur Norm zu erklären“ (Schick 2001: 72f.).

Dieser Wandel erfordert zunächst die Anerkennung, dass erstens immer mehr Studierende auf alternativem Weg die Hochschulzugangsberechtigung erwerben, zweitens das Studium später bzw. in Abstimmung mit der beruflichen Karriere aufgenommen wird und drittens nicht mehr ausschließlich als Vollzeitstudium praktiziert wird.⁸⁴ Kurz: der Anteil sog. *Non-traditional Students* nimmt stark zu.⁸⁵ Die Flexibilisierung der Studienoptionen soll die Anpassung an individuelle Lebenssituationen und flexible Karrierewege ermöglichen. Darunter fällt auch die Berücksichtigung von Geschlechterperspektiven bei Entscheidungen zu Studienplatzangeboten und der Curriculum-Gestaltung. Vor dem Hintergrund der erwünschten Zunahme internationaler Mobilität müssen ebenso auch kulturelle Unterschiede der Studierenden beachtet werden. Dabei bietet sich die Chance zur systematischen Entwicklung und Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Curriculum. Allgemein werden folgende Bedingungen als förderlich angesehen (Schuetze/Slowey 2002: 315ff.):

- institutionelle Differenzierung des Hochschulsystems, weil die Mehrheit der *non-traditional students* nicht an traditionellen Universitäten studiert;⁸⁶
- institutionelle Flexibilität hinsichtlich der Studienorganisation und -inhalte, Studienangebote besonders für *non-traditional students* als Teil von Strategien der Profilbildung;⁸⁷
- flexibler (u.U. offener) Zugang zu Hochschulbildung, besondere Zugangswege für *non-traditional students* und Anerkennung von vorhergehenden Lernleistungen;⁸⁸
- Erweiterung von Studieroptionen im Hinblick auf lebenslanges Lernen, Bereitstellung entsprechender Weiterbildungsangebote;⁸⁹

⁸⁴ Ähnlich die bildungspolitische Analyse der OECD 1999, die Tendenzen zu einem späteren Studienbeginn, Auszeiten während des Studiums, Teilzeitstudien und auch zu direktem Weiterstudieren nach dem ersten Studienabschluss sieht (OECD 1999a: 85).

⁸⁵ Es gibt keine einheitliche Definition für *non-traditional students*, im Allgemeinen weisen sie aber eines oder mehrere der folgenden Merkmale auf: Das Studium wird ‚verspätet‘ aufgenommen; die Zugangsberechtigung wurde auf alternativem Wege erworben; *non-traditional students* sind älter als Normalstudierende; sie haben bereits ein Beruf gelernt und eine berufliche Tätigkeit ausgeübt; sie üben diese berufliche Tätigkeit neben dem Studium aus; sie absolvieren ein Teilzeitstudium; sie haben Familie und Kinder (Schuetze/Slowey 2002: 315; Teichler/Wolter 2004: 72; U.S. Department of Education 2002).

⁸⁶ Das ist abhängig von der jeweiligen Struktur sowohl der Hochschulbildung als auch der Berufsausbildung. Im Gegensatz zu einem dualen System wie in Österreich und Deutschland ist Hochschulbildung etwa in den USA institutionell differenzierter. Unterschieden wird zwischen public 2-year, public 4-year, private not-for-profit 4-year und private for-profit programs. *Non-traditional students* (hier: nur undergraduates) besuchen überdurchschnittlich public 2-year programs, während *traditional students* mehrheitlich in public 4-year programs eingeschrieben sind. Public 2-year programs werden hauptsächlich an Community Colleges angeboten und zeichnen sich durch eine berufspraktische Orientierung und flexible Studienformen aus (U.S. Department of Education 2002: 6f.).

⁸⁷ Teichler/Wolter sehen einen institutionellen Weg darin, „besondere, auch institutionell selbständige Studienangebote einzurichten; solche Hochschulen würden dann die Orientierung auf diese Zielgruppe [der *non-traditional students*] ausdrücklich als Teil ihrer ‚institutional policy‘ oder ihrer ‚mission‘ begreifen und diese Ausrichtung explizit zum Teil ihrer Profilbildung machen“ (Teichler/Wolter 2004: 77).

⁸⁸ Siehe Punkt 3.3.2. Internationalisierung.

⁸⁹ Siehe Punkt 4.3. Lebenslanges Lernen gestalten.



- finanzielle und andere Unterstützung.⁹⁰

Auf der organisatorischen Ebene sind über die Stufung und Modularisierung des Studiums folgende Varianten des Studiums denkbar (Sandfuchs 2004: 41ff.):

1. Das straff strukturierte Kompaktstudium, das zeitlich komprimiert umfangreichen Stoff vermittelt und sich daher nur für hoch begabte Studierende ohne weitere Verpflichtungen eignet.
2. Das Kurzstudium für stark berufsorientierte Studieninteressierte, in dem bei normaler Arbeitsbelastung ein neu definierter Stoff eines begrenzten Faches in entsprechend begrenzter Zeit vermittelt wird.
3. Das duale Studium, das die berufliche Ausbildung und das Studium miteinander kombiniert.
4. Das berufsbegleitende Studium, das als Teilzeitstudium die wissenschaftliche Weiterqualifizierung ermöglicht.⁹¹
5. Das Fernstudium und das virtuelle Studium, die das Studieren unabhängig von Zeit und Ort ermöglichen und daher für Studierende mit Kindern und Berufstätige am besten geeignet sind.
6. Das vorgezogene Studium, das bereits während der Schulbildung Studienanteile vorsieht und sich an besonders begabte und leistungswillige SchülerInnen richtet.

Neben den Studienstrukturreformen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses vorangetrieben werden, gibt es derzeit einen Diskussionsstrang, der unter dem Titel „Eliteuniversitäten“ forciert wird. Diese Linie der hochschulpolitischen Debatte weist insofern eine Beziehung zur Bologna-Diskussion auf, als die Stufung der Studiengänge und die Verengung des Zugangs zur Master-Phase einen Elitebildungsaspekt aufweisen kann. Indessen greift die Eliteuniversitätsdiskussion darüber hinaus.

In Österreich hat sich die Diskussion auf die Gründung *einer* Elite-Universität konzentriert. Es soll dies eine Forschungsuniversität sein, die eine Postgraduierten-Ausbildung (PhD-Studium) für exzellente Nachwuchswissenschaftler/innen anbietet. 2004 veröffentlichte das Wissenschaftszentrum Wien eine Machbarkeitsstudie für eine sog. University of Excellence, an der sich die hochschulpolitische Diskussion seitdem orientiert:

„Mit der ‚University of Excellence‘ (UoE) ist die mögliche Einrichtung einer neuen, auf Spitzenforschung ausgerichteten Graduiertenuniversität in Wien gemeint. Diese zeichnet sich durch hochwertige PhD-Programme und hervorragende Karrierechancen für jüngere ForscherInnen aus und konzentriert sich thematisch vor allem auf neue Kombinationen und heiße Forschungsfelder in den Naturwissenschaften. Sie zieht durch aktive, strikte und selektive Rekrutierungspolitik und exzellente Arbeits- und Studienbedingungen weltweit zahlreiche der besten ForscherInnen – Post-Docs wie ProfessorInnen – sowie die talentiertesten StudentInnen an. Die Attraktivität dieser Ein-

⁹⁰ Drei Faktoren führen zu besonderen finanziellen Belastungen von *non-traditional students*: „Firstly, the constraints on many financial support schemes based on age; secondly, gaps in many support systems for part-time or distance students; thirdly, the impact of loan schemes which do not make repayment conditional on higher income after completions of studies“ (Schuetze/Slowey 2002: 317).

⁹¹ Zwar ist die aktuelle Nachfrage sowohl für das duale als auch das berufsbegleitende Studium in Österreich und Deutschland eher gering; weil aber viele Studierende vor Studienbeginn bereits eine berufliche Ausbildung absolviert haben, kann unterstellt werden, „dass ein erheblicher Teil dieser Studierwilligen an einem berufsbegleitenden oder berufsintegrierten Studium interessiert ist und dass sich bei entsprechenden Angeboten auch die Quote derer steigern ließe, die nach Erwerb einer traditionellen (also durch Schulbildung erworbenen) Hochschulreife beide Ausbildungswege konsekutiv anstreben“ (Sandfuchs 2004: 46).



richtung beruht auf hervorragenden materiellen und immateriellen Arbeitsbedingungen und einem internationalen, außergewöhnlich regen intellektuellen Klima. Die UoE verpflichtet sich striktem Leistungsdenken. Anfangs würde der Ruf vor allem durch einige ProfessorInnen mit hoher Reputation gegeben sein, die UoE sollte im Fall der Umsetzung jedoch rasch zu einem Markenzeichen für exzellentes Forschen und Studieren werden. Mit etwa 30 Forschergruppen nach einigen Jahren sollte die UoE es schaffen, in ein paar Themen weltweit an der Spitze mitzuspielen“ (Holzmann-Jenkins/Stampfer/Vogl 2004: 8).

Mittlerweile wurde die Gründung einer solchen Einrichtung unter dem Namen „Austrian Institute of Advanced Science and Technology“ (AIACT) beschlossen. Sie soll zum 1.10.2006 ihre Arbeit aufnehmen. Die Kosten werden mit rund 80 Millionen Euro Anschubfinanzierung und 70 Millionen Euro laufender Kosten veranschlagt, wobei diese Mittel zusätzlich zum bestehenden Budget der Universitäten und unter Beteiligung der Wirtschaft aufgebracht werden sollen. Der Standort ist noch offen.

Für die vertikalen und horizontalen Differenzierungen lassen sich eine Reihe von Vorzügen anführen:

- Differenzierung erhöht die den Lernenden zur Verfügung stehenden Wahlmöglichkeiten,
- sie ermöglicht praktisch höhere Bildung für jeden,
- sie passt die Bildung den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Einzelnen an,
- sie ermöglicht den jeweiligen Hochschulen, Auftrag und Zielsetzungen selbst zu bestimmen und ihre Aktivitäten zu begrenzen,
- sie entspricht den Anforderungen einer in sich selbst komplexen und differenzierten Gesellschaft,
- sie wird zur Grundvoraussetzung von Freiheit und Autonomie der Hochschulen.⁹²

Insoweit lässt sich Differenzierung als Vervielfältigung von Optionen lesen. Dann allerdings ist zum einen der Begriff der Diversifizierung angemessener, und zum anderen werden aus Diversifizierungsbemühungen erst dann allgemein nutzbare Optionen, wenn sie mit vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit verbunden ist.

3.4.7. Qualitätssicherung und -entwicklung

Ebenfalls als Teil des Bologna-Prozesses wurde die Schaffung europäischer Standards der Qualitätssicherung vereinbart. Zu diesem Zweck wurde das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) gegründet, das solche Standards ausarbeiten soll, nach denen dann Studienangebote, Lehr- und Lernleistungen bewertet und zertifiziert werden. Bewertungen und Zertifizierungen sind dabei niemals abschließend, sondern verweisen auf Verbesserungen und weitere Qualitätsüberprüfungen in festgelegten Zeiträumen, an die Mittelvergaben gekoppelt werden können.

⁹² V.A.Stadtman 1980, zit. nach Goedegebueere et al. (1993: 381).



Maßnahmen der Qualitätssicherung passen somit zu den prozessorientierten Reformen der Studienstruktur. Eingeführt werden gegenwärtig verschiedene Techniken:

- Die *Akkreditierung* fragt danach, ob etwas ‚gut genug‘ ist, also bestimmte Standards einhält. Neue Studiengänge werden z.B. in Deutschland erst nach (positiver) Begutachtung durch eine Akkreditierungsagentur zugelassen und somit staatlich anerkannt (Akkreditierungsrat 1999; 2004). Akkreditiert werden sollen in Zukunft aber alle Ebenen von Hochschulbildung: von ganzen Hochschulen über Studiengänge bis hin zu einzelnen Modulen, dabei auch virtuelle Studienangebote.
- Die *Evaluation* geht im Vergleich zur Akkreditierung über die Erfüllung von Mindeststandards hinaus – sie stellt die Frage, wie gut etwas ist. Hinsichtlich ihrer angestrebten Wirkung zielt sie auf die Verbesserung der Studienqualität (Winter 2002: 112). Unterschiedliche Akteure können die Evaluation durchführen: die externe Fachgemeinschaft beim Peer-Review-Verfahren, das interne Kollegium bei der Selbstevaluation oder aber professionelle Hochschulberater (Webler 2001).
- Ein *Ranking* fragt nicht, ob etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ist, sondern ob es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte. Das heißt zugleich: Auch in der Spitzengruppe eines Rankings kann es ziemlich schlecht aussehen.
- Neben Akkreditierung, Evaluation und Ranking werden weitere Qualitätsentwicklungsinstrumente in den Hochschulbereich importiert. Hierzu zählen etwa die Konzepte der Kontinuierlichen Verbesserungsprozesse (KVP), der Balanced Scorecard, der Benchmarking-Ansatz oder die Wissensbilanz.⁹³

Qualitätssichernde Funktionen erfüllt im Hochschulbildungsbereich schließlich auch eine Reihe der Instrumente, die im Rahmen der Studienstrukturreform eingeführt werden: studienbegleitende Prüfungen, Kreditpunktsysteme, Learning Agreements, Transcript of Records und Diploma Supplement.⁹⁴

3.5. Fördernde und hemmende Faktoren – offene Fragen

3.5.1. Problemanzeigen und Herausforderungen

Die zentrale inhaltliche Herausforderung besteht für die Hochschulbildung darin, das Verhältnis zwischen vier vorrangigen Zielfunktionen zu klären: ihrer allgemeinen zivilisierenden Rolle, der akademischen Qualität, der neuerdings in den Vordergrund gerückten Employability sowie der quantitativ hohen Hochschulbildungsbeteiligung.

⁹³ Genauer unter Punkt 4.7. Qualitätsorientiert und wettbewerbsfähig agieren.

⁹⁴ Vgl. Punkt 3.4.1. Reformen der Studienstruktur



Traditionell ist die Qualität der akademischen Ausbildung an die Vermittlung von Fachinhalten und die Befähigung zu selbstständigem wissenschaftlichen Arbeiten gebunden. Diesem Bildungsmodus eignet eine implizite zivilisierende Komponente, die dem liberalen Credo folgt: „Je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze.“ (Lenhardt 2004: 17) Die Orientierung auf Employability rückt nun die Vermittlung von fachunabhängigen Kompetenzen und deren berufliche, d.h. außerakademische Verwendung ins Zentrum. Sie legitimiert sich dabei nicht zuletzt mit dem Argument, nur dies könne eine angemessene Reaktion auf die *mass qualification* sein. Die Herausforderung besteht darin, diese traditionelle und die Employability-Orientierung nicht als Gegensatz zu inszenieren, sondern als zukunftsweisende Gestaltungsherausforderung anzunehmen.

Unumgänglich ist dafür eine weitere Spezifizierung dessen, was mit *Employability* gemeint ist. Zum einen muss diese in Studieninhalte übersetzt werden, zum anderen kann die Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit nicht lediglich in der additiven Integration von Praxisanteilen in das Studium bestehen. Vielmehr besteht die Aufgabe darin, auch überfachliche Kompetenzen zu vermitteln, mit denen Studierende unter anderem in die Lage versetzt werden, sich selbstständig eine berufliche Tätigkeit zu erschließen. Insofern darf Employability nicht mit der Vorbereitung auf Berufstätigkeiten oder speziellen Zusatzqualifikationen wie EDV-Kenntnisse und dergleichen verwechselt werden. Vielmehr geht es zentral um eine forschungsgebundene Lehre, die zugleich die individuellen Transferfähigkeiten stärkt – sei es als universitäre Lehre, die sich aus der Mitwirkung der Lehrenden an der Produktion des Standes der Grundlagenforschung speist, oder als fachhochschulische Lehre, die sich als den grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen vollzieht.⁹⁵

Da zudem die Zahl der Doktoranden beständig zunimmt, wird auch verstärkt die *Doktorandenausbildung* auf Employability zielen müssen: War diese bislang vorrangig auf eine wissenschaftliche Karriere ausgerichtet, soll sie nun ebenfalls für Tätigkeiten auch außerhalb des Wissenschaftssektors qualifizieren. Die Integration entsprechender Elemente in die Doktorandenausbildung bedeutet, dass bislang dort nicht vorhandene Elemente *zusätzlich* eingebaut werden müssen. Das erfordert Reformen in der Struktur und im Umfang der Doktorandenausbildung, denn neue Anforderungen können nicht lediglich zu bereits bestehenden, häufig den Abschluss der Promotion verzögernden, hinzu addiert werden. Vor dem Hintergrund ohnehin zu langer Promotionszeiten wird die Integration von employability-erzeugenden Elementen nur gelingen, wenn die Doktorandenausbildung insgesamt entschlackt wird. Diese Entschlackung setzt voraus, dass die

⁹⁵ Gemäß den gesetzlichen Regelungen unterscheiden sich die fachhochschulischen Angebote von den universitären dadurch, dass erstere einer „wissenschaftlichen Berufsausbildung“ dienen, d.h. eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau zwecks Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes zu lösen, zum Ziel haben (§ 3 Abs. 1 FHStG 1993), während die Universitäten eine „wissenschaftliche Berufsvorbildung“ im Sinne einer „Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden“ erfordern, leisten (§ 3 UG 2002). Diese Abgrenzung lädt zu vielerlei Interpretationen ein. Eine ist hier formuliert.



Weite der Dissertationsfragestellungen auf ein realistisch bearbeitbares Maß eingeschränkt und der Umfang der Dissertationen relevant begrenzt wird.

Neben der Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen sind die Hochschulen auch aufgerufen, aktiv die *Eingangs- und Ausgangsschnittstellen von Hochschulbildung* zu gestalten: Durch Kontakt mit Schulen und Beschäftigern kann die Passfähigkeit von Studieninteressierten und HochschulabsolventInnen gefördert werden. Ebenso sind die Schnittstellen zwischen Schule und Hochschule sowie zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem flexibel zu gestalten, um den wiederholten Ein- und Ausstieg – je nach individuellem *learning pathway* – zu ermöglichen. Um die *Partizipation* an Hochschulbildung zu erweitern, müssen Hochschulen stärker als bisher *non-traditional students* integrieren, auch indem sie die Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie von Berufstätigkeit und Studium ermöglichen.

Die Gestaltung des *Hochschulzugangs* durch Auswahlverfahren produziert einen Zielkonflikt. Wenn mit Auswahlverfahren eine Verringerung der Studierendenzahl durch Selektion anstrebt würde, stünde dies dem Anliegen der Erweiterung und Erhöhung von Partizipation an Hochschulbildung entgegen. Abgewiesenen StudienbewerberInnen müssten zumindest kompensatorische Angebote gemacht werden. Eine rein quantitative Beschränkung des Zugangs zu Studienangeboten fördert auch nicht deren Exzellenz. Entgegen geläufiger Auffassungen sollten die Kriterien der Auswahlverfahren die Möglichkeiten des Hochschulzugangs nicht einschränken, sondern vergrößern: Alternative Bildungswege müssten ebenso wie informell und nicht formal erworbene Kompetenzen anerkannt werden. Zentrale Herausforderung ist, im Rahmen von Auswahlverfahren die Interaktion zwischen StudienbewerberInnen und Hochschulen als wechselseitigen Prozess zu organisieren, was vor allem verbesserte Beratungsangebote verlangt.

Reformen der Hochschulbildung müssen berücksichtigen, dass sich die Zusammensetzung der Studierenden gewandelt hat. Bedingt durch die Hochschulexpansion hat der Anteil sog. *non-traditional students* in einigen Hochschulsystemen stark zugenommen. Einigkeit herrscht dahingehend, dass die Studienmöglichkeiten für *non-traditional students* durch die Flexibilisierung und Differenzierung von Studienangeboten erweitert werden müssen, sei es aus Gründen der Chancengleichheit oder der Wettbewerbsfähigkeit. Nicht zu vergessen ist dabei, dass die soziale Zusammensetzung der Studierenden immer noch erhebliche soziale Ungleichheiten aufweist. Für die deutschsprachigen Hochschulsysteme ergibt sich hier folgendes Bild:

- In der Schweiz hatten im Jahr 1995 34% der Studierenden Eltern mit einem Hochschulabschluss, 21% Eltern mit einem höheren Fachschulabschluss oder Meisterdiplom und 14% Eltern mit einem Abschluss der Sekundarstufe. Lediglich 6% der Studierenden hatten Eltern mit Primarschulabschluss, aber immerhin 25% Eltern mit Berufsschulabschluss oder einer abgeschlossenen Berufslehre.⁹⁶

⁹⁶ Bundesamt für Statistik: Statistik Schweiz, http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/systemes_d_indicateurs/indicateurs_des_hautes/hochschulindikatoren.indicator.10107.html [Zugriff 3.6.05]



- In Österreich waren im Jahr 2000 die Väter von Studierenden an Universitäten zu 22,9% Selbstständige, 25,7% von ihnen waren im öffentlichen Dienst und 32,7% Angestellte im nichtöffentlichen Bereich. Nur 4,1% der Väter von Studierenden waren Facharbeiter (BMBWK 2002: 188).
- In Deutschland lag 2003 der Anteil von Studierenden aus der höchsten Herkunftsgruppe bei 37%, 24% waren gehobener Herkunft, 27% mittlerer Herkunft und lediglich 12% niedriger Herkunft (Isserstedt 2004: 20).

Für die Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten an Hochschulbildung muss neben Alter,⁹⁷ Geschlecht⁹⁸ und Berufstätigkeit auch die soziale Herkunft beachtet werden. Hochschulbildung muss sich organisatorisch wie inhaltlich neuen Zielgruppen öffnen. Das betrifft zum einen die Gestaltung des Regelstudiums (Hochschulzugang, Studienstruktur und -dauer), zum anderen die Ermöglichung individueller *learning pathways* durch *lebenslanges Lernen*. Entsprechende Reformen der Studienorganisation wie die Modularisierung von Studienangeboten sind zwar einerseits für die Flexibilisierung von Studieroptionen unverzichtbar, andererseits können sie auch den systematischen Zusammenhang der Studieninhalte gefährden, insbesondere im Erststudium, weil hier noch keine Erfahrungen mit den Anforderungen von Hochschulbildung gesammelt werden konnten.

Im Rahmen der zunehmenden *Qualitätsorientierung* muss zudem geklärt werden, welchen Wert Studiengänge, Module und einzelne Weiterbildungsprogramme haben und wie sie systematisch aufeinander bezogen werden können. Bei der Einführung gestufter Studiengänge stellt sich die Frage, ob sich der Wert nach den absolvierten Stufen, der Studiendauer, *workload* oder *learning outcome* richtet. Die Stufung, insbesondere der Stellenwert eines grundständigen Studiums, steht dabei in Spannung zur fachbezogenen Ausbildungsqualität. Die Zuordnung von Studieninhalten zu den einzelnen Stufen muss geklärt werden. Auch außerhalb der Hochschulen erbrachte Lernleistungen sollten anerkannt und sinnvoll integriert werden. Im Zuge der angestrebten institutionellen Expansion und Differenzierung im tertiären Bereich müssen für alle neu einzurichtenden Studienangebote Qualitätsstandards aufgestellt sowie Akkreditierungs- oder Evaluationsverfahren eingeführt werden.

⁹⁷ Durch die Einführung von Studiengebühren in Österreich ist die zuvor gestiegene Anzahl von Seniorenstudierenden wieder zurückgegangen (Interviews Universität Wien, Universität Salzburg).

⁹⁸ Die Bildungsbeteiligung von Frauen im Tertiärbereich hat mittlerweile so weit zugenommen, dass der Frauenanteil bei den Studierenden in EU-Ländern (EU-15) im Durchschnitt 2001 bei 53,2% lag, wobei fast alle Länder Quoten von über 50% aufweisen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Hochschulbereich sind damit aber nicht verschwunden: So lag der Anteil weiblicher Studierender in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik in den EU-Ländern (EU-15) im Jahr 2000 mit 38,5% und in den Ingenieurwissenschaften, Fertigungstechnik und Bauwesen mit 22,2% deutlich unter dem Durchschnitt (Europäische Kommission 2004: 79). Ebenfalls unterdurchschnittlich ist mit 34% (2000) der Frauenanteil an den Wissenschaftlern im Hochschulbereich in den EU-Ländern (EU-15) (European Commission 2003b: 29). Bei den ProfessorInnen lag der Frauenanteil 2004 an den österreichischen Universitäten bei 9%; von den Assistenten waren 28,4% Frauen (Universitäten der Künste: 25,3% bzw. 40,9%) (BMBWK 2004: 66f.).



Unumgänglich ist dabei die Bestimmung dessen, was als Qualifikation und Lernleistung zählt und wie es in Kreditpunktsystemen ausgedrückt werden kann. Dabei kann das quantitative Messen von Studienleistungen allein an Hand des *workloads* Lernleistungen unterschlagen. Qualitative Dokumentationssysteme wie das *transcript of records* oder Portfolios erscheinen hierfür besser geeignet, fordern aber einen höheren Ressourceneinsatz. Eine Herausforderung ist darüberhinaus, wie informell und nicht formal erworbene Kompetenzen erfasst werden können.

Die nach wie vor bestehende Bewertungshierarchie zwischen *Forschung und Lehre* ist zu klären. Die Lehre muss einen angemessenen Stellenwert im Reputationssystem der ProfessorInnen erhalten, d.h. der Forschung gleichrangig werden. Dem steht zwar entgegen, dass es eine „Asymmetrie der Folgen von Reputationsgewinnen“ zwischen Forschung und Lehre gibt:

„ein Erfolg in der Forschung (wird) weltweit publiziert und den wichtigsten Fachkreisen sofort bekannt. Ein Erfolg in der Lehre bleibt auf den engen Kreis der Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Lehrveranstaltung, bestenfalls auf die Studierenden des eigenen Fachbereichs begrenzt. Ein Erfolg in der Forschung produziert neue Ressourcen, Forschungsgelder und Mitarbeiter, um noch bessere Forschung betreiben zu können. Ein Erfolg in der Lehre produziert mehr Arbeitslast, mehr Teilnehmer, mehr Hausarbeiten, mehr Klausuren, mehr Diplomarbeiten und mehr Doktoranden ohne eine Steigerung der Ressourcen zur Bearbeitung der gesteigerten Anforderungen.“ (Wagner 2003: 28)

Andererseits zeigen angloamerikanische Hochschulsysteme, dass dieses Problem durchaus zufriedenstellend bearbeitet werden kann.

Die weitergehende *Internationalisierung* der Hochschulen steht vor zwei zentralen Herausforderungen. Zum einen ist die Mobilitätsquote von Studierenden nach wie vor zu gering, zum anderen müssen international attraktive Studienangebote verstärkt eingeführt und vermarktet werden, nicht zuletzt um die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen zu verbessern.

Auch wenn die Anforderungen an die internationale Mobilität der Studierenden und AbsolventInnen wachsen, kann diese doch nicht erzwungen werden. Entsprechende Anreizsysteme können sich also nicht auf Auslands-Pflichtanteile im Studium beschränken, sondern müssen auch neue Angebote von der Vermittlung interkultureller Kompetenzen bis hin zu alternativen Finanzierungsmöglichkeiten entwickeln. Ebenso müsste geklärt werden, ob sich Internationalisierungsstrategien auf eine Studienphase beziehen oder auf verschiedene Studienstufen. Im ersten Fall kann eine Verkürzung der Studiendauer durch die Stufung von Studiengängen die Integration von Auslandsteilen verhindern; im zweiten Fall wird das Auslandsstudium erst durch die Stufung und entsprechende Verkürzung ermöglicht, weil so eine ganze Stufe im Ausland absolviert werden kann. Für diejenigen, die aus unterschiedlichsten Gründen nicht oder nur eingeschränkt mobil sind, werden Angebote einer *internationalization at home* und Varianten ‚kleiner Mobilität‘ vonnöten sein. Ersteres bedeutet die Integration internationaler bzw. interkultureller Anteile in die heimischen Studienangebote, letzteres z.B. die Förderung von *joint degree programs* vor allem innerhalb von BA-Studiengängen – als ‚kleine Mobilität‘ ohne ‚Lebenszeitverlust‘.

Zur Förderung der internationalen Attraktivität müssen entsprechende Studienangebote für ausländische Studierende geschaffen werden, etwa englischsprachige Studiengänge mit internati-



onaler Ausrichtung oder virtuelle Studienangebote. Regelungen des Hochschulzugangs und das Aufenthaltsrecht dürfen ausländische Studierende nicht behindern. Durch verstärkten Einsatz von Marketingstrategien wird der Informationsfluss für ausländische Studierende verbessert; um diese muss aktiv geworben werden. Ausländische Studierende sind aber nicht lediglich als potentielle Einnahmequelle für die Hochschulen zu betrachten. Vielmehr ist ein politisches Ziel des europäischen Hochschulraums soziale Inklusion, so dass der Studienaufenthalt auch für Studierende mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status und aus Ländern mit einer niedrigeren Einkommensstruktur ermöglicht werden soll, etwa durch Stipendien oder Gebührenerlass.

Bei allen Reformen ist zu bedenken, dass sie im Spannungsfeld mit knapper werdenden öffentlichen *Ressourcen* stehen. Da es sich häufig um intensivierende Maßnahmen handelt, wie etwa Auswahlverfahren, Beratung/Betreuung, Evaluation oder Stipendien, ist eine Neugestaltung der Finanzierungsstrukturen notwendig.

3.5.2. Ziel- und Umsetzungskonflikte

Einige der Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung stehen in Spannungen zueinander. Hier werden intelligente Lösungen zu entwickeln sein, um diese Spannungen nicht destruktiv, sondern produktiv wirksam werden zu lassen. Die Voraussetzungen einer produktiven Wirksamwerdung sind prinzipiell gegeben, da es sich bei diesen Spannungen auch um Relationen der gegenseitigen Ermöglichung handelt. Drei Beispiele lassen sich wegen ihrer zentralen Bedeutung herausheben: (a) Flexibilisierung und Standardisierung, (b) Differenzierung vs. Vereinheitlichung der Studieninhalte sowie (c) Selektion vs. Expansion.

Flexibilisierung und Standardisierung

Es sind Spannungen zwischen Reformen der Studieninhalte und der Studienorganisation zu beobachten. Während Inhalte flexibilisiert und individuelle Wahlmöglichkeiten erhöht werden sollen, muss gleichzeitig deren Qualität durch differenzierte Strukturen gesichert werden. Deswegen ist die Einführung von Qualitätsstandards und qualitätssichernder Maßnahmen ein zentrales Reformthema. Bei der Umsetzung von Studienreformen müssen beide Logiken ausbalanciert werden: einerseits Optionen zu vervielfältigen und Strukturen zu flexibilisieren, andererseits die Qualität neuer Optionen strukturell zu sichern und deren Vergleichbarkeit über (Mindest-)Standardisierung zu gewährleisten. Spannungen betreffen dabei folgende Reformbereiche:

- Hinsichtlich europäischer Qualitätsstandards (ENQA, Tuning Project) besteht die Befürchtung, dass dadurch Studieninhalte vereinheitlicht würden. Ins Zentrum der europäischen Diskussion wurde deswegen die Anerkennung der Vielfalt (*diversity*) von Hochschulbildung gerückt.



- Qualitätssichernde Maßnahmen wie Evaluation und Akkreditierung würden Inhalte und Organisation standardisieren, anstatt die Qualität neuer Studienprogramme weiter zu entwickeln. Diese Gefahr wird besonders dort gesehen, wo man sich auf quantifizierende Messungen wie Studiendauer, Abbruch-, Mobilitäts- oder Drittmittelquoten beschränkt. Anstatt Innovation und Individualität zu fördern, würden solche Messungen nivellierend wirken und organisatorischen wie inhaltlichen Opportunismus fördern.
- Daran knüpfen sich Befürchtungen, dass neue Messsysteme wie das ECTS die Qualität der akademischen Ausbildung untergraben würden. Insbesondere die Umrechnung von Studienleistungen an Hand des sog. *student workload* in Kreditpunkte wirft Fragen der Angemessenheit auf.
- Ebensowenig seien solche standardisierten Kreditpunktsysteme dazu geeignet, auf individueller Ebene Innovation und Exzellenz zu fördern, weil sie das Besondere am lernenden Individuum, seine Innovationsfähigkeit, ausschließen würden. Ähnliches gilt für individuelle *learning pathways* oder informelles Lernen, das schließlich doch wieder strukturellen Vorgaben entsprechen muss, um überhaupt als Lernleistung anerkannt zu werden.⁹⁹

Differenzierung vs. Vereinheitlichung der Studieninhalte

Zwar zielen Reformen der Studienstruktur auf eine Vervielfältigung von Studienoptionen. Wird aber z.B. die Einführung von Bachelorstudiengängen maßgeblich mit dem Ziel der Verkürzung der Studiendauer betrieben, so können dadurch gegenteilige Effekte produziert werden, z.B. die Standardisierung von Studieninhalten im Sinne einer ‚Verschulung‘ durch kanonisierte Wissensvermittlung. Ein solcher Standard-Bachelor widerspräche inhaltlichen wie organisatorischen Flexibilisierungsbestrebungen, wenn er hauptsächlich aus Pflichtveranstaltungen bestehen würde, im dichtgedrängten Ablaufplan kein Platz für modularisierte Studienformen mit Wahlfreiheiten wäre und Zeitressourcen für praktische Anteile fehlen würden.

Es handelt sich dabei vornehmlich um ein Umsetzungsproblem auf der Mikro-Ebene: Wesentlicher Akteur sind die Fachbereiche, die von einem fünfjährigen einheitlichen Diplom- oder Magisterstudium nicht nur auf ein dreijähriges Bachelorstudium umstellen, sondern Struktur und Inhalte dieses Bachelorstudiums selbst auch noch hinreichend flexibilisieren sollen. So kann etwa das Bestreben, diesen Umsetzungsprozess durch zusätzliche zentrale Vorgaben zu spezifizieren – z.B. durch die Verpflichtung, eigenständige Schlüsselqualifikationsmodule in neue Studiengänge einzubauen –, nicht nur innovative Lösungen verhindern; vielmehr schützt es auch nicht zwingend vor dem formalen Unterlaufen dieser Verpflichtung: Was etwa vorher als Pflichtfremdsprache in das Curriculum des Magister- oder Diplomstudiengangs integriert war, wird nun kurzerhand zur Schlüsselqualifikation umdefiniert. Bereits die Verkürzung der Studienzeit wird von einigen

⁹⁹ Insofern handelt es sich um einen parallelen Prozess: „Die Fokussierung auf das lernende Individuum und seine Einzigartigkeit, das heißt die Anerkennung der Differenzen zwischen den Lernenden, verleiht dem Konzept [des lebenslangen Lernens] einen libertären Anstrich, der im Widerspruch zu den allgegenwärtigen Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Evaluationsverpflichtungen steht und diese zugleich legitimiert.“ (Tuschling 2004: 156)



Fachwissenschaften nicht akzeptiert, weil sie ihre fachlichen Standards gefährdet sehen. Ausdruck dessen ist die mancherorts bestehende Weigerung, das dreijährige Bachelorstudium als tatsächlich berufsqualifizierenden oder Regelstudienabschluss anzuerkennen.

Expansion vs. Selektion

Insbesondere hinsichtlich des Trends der Expansion von Hochschulbildung kommt der Regelung des Zugangs zum Masterstudium eine besondere Bedeutung zu: Unter Exzellenzgesichtspunkten soll dieser eher restriktiv gestaltet werden – die Master-Stufe würde als Höherqualifizierung nur dann einen Sinn ergeben, wenn sie von weniger Studierenden absolviert würde als die Bachelor-Stufe (Wissenschaftsrat 2000: 26). Es ist allerdings fragwürdig, ob eine rein quantitative Beschränkung des Zugangs zu Studienangeboten deren Exzellenz fördert. Aus einer expansionistischen Perspektive müsste mit dem Bachelor-Abschluss zugleich die nicht einschränkbare Zugangsberechtigung zum Master-Studium verbunden sein (Lenhardt 2004), um eben auch einen *flexiblen* Zugang – etwa mit beruflicher Tätigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudium – zu ermöglichen, ganz abgesehen von einer generellen Erweiterung der Partizipation an Hochschulbildung. Sofern die Expansion der Hochschulbildung auf die Bachelorstufe beschränkt und der Zugang zur Masterstufe restriktiv geregelt wird, kann dies zu einer faktischen Einschränkung der Möglichkeiten der Partizipation an Hochschulbildung führen, obwohl diese erweitert werden soll.

Auch ist danach zu fragen, in welchem Verhältnis Bildungsstufen zueinander stehen (Teichler 2003) und für welche Tätigkeiten sie jeweils qualifizieren sollen. Parallel zu einer Differenzierung von Studienabschlüssen müssten also Berufsbilder hinsichtlich ihrer Qualifikationsanforderungen differenziert werden, so dass transparent wird, welche beruflichen Tätigkeiten mit einem Bachelor-Abschluss ausgeübt werden können und für welche eine Weiterqualifizierung notwendig ist. Die steigende Anzahl von HochschulabsolventInnen bei gleichzeitig sich verschärfenden Arbeitsmarktbedingungen kann in einigen Berufsfeldern zu einer Abwertung kürzer Studienabschlüsse führen, insbesondere wenn die Studienleistungen nicht transparent gestaltet werden und Konzepte wie ‚Schlüsselqualifikationen‘ und Employability nicht systematisch in das Studium integriert werden. In diesem Zusammenhang ist auch generell nach der Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse bei den Beschäftigern zu fragen sowie die Kommunikation über berufliche Anforderungen zu verbessern.



4. Künftige Trends in der Hochschulbildung*

Die bisherigen Darstellungen (Kapitel 2. und 3.) liefern das Material, auf dessen Grundlage Abschätzungen künftiger Trends in der Hochschulbildung vorgenommen werden können. Diese beruhen auf zwei zu unterscheidenden Einschätzungen: Zum einen werden *Trendextrapolationen aus der Gegenwart in die Zukunft* vorgenommen; deren Grundlage sind Abschätzungen der Dynamik bereits heute empirisch zu beobachtender Entwicklungen. Zum anderen ist anzunehmen, dass Hochschulbildung bestimmte *normativ wünschenswerte Anliegen* aufnehmen wird, deren gesellschaftliche Bedeutung sich als unabweisbar darstellt; dabei indes wird nicht jedes wünschenswerte Anliegen soweit Gegenstand hochschulischer Aktivitäten werden, dass eine Trendverfestigung festzustellen sein wird. Im Übrigen ist jede Trendabschätzung für die Zukunft mit Prognoseunsicherheiten behaftet. Deshalb werden im Folgenden die Trendbeschreibungen mit der Beschreibung ihrer Möglichkeitskorridore verbunden.

Vier übergreifende aktuelle Entwicklungen in der Hochschulbildung waren oben identifiziert worden: Expansion, Diversifizierung, Flexibilisierung und Qualitätsorientierung.¹⁰⁰ Diese erfahren gegenwärtig eine Reihe von konkreten Ausformungen sowohl hinsichtlich der Entwicklung von Studieninhalten wie hinsichtlich der Studienorganisationsgestaltung. Prognostisch abzuschätzen ist nun, in welchem Maße die übergreifenden Entwicklungen in welchen konkreten Ausformungen Fortsetzungen, Korrekturen oder Abbrüche erwarten lassen. Maßstab der prognostischen Abschätzung müssen die erwartbaren Veränderungen der Rahmenbedingungen von Hochschulbildung (Kapitel 2.) sein, die eine in gesellschaftlicher Verantwortung stehende Hochschule proaktiv in Rechnung stellen sollte. Es geht im Weiteren mithin um jene Handlungsfelder, die propektiven Einfluss auf die Entwicklung der Hochschulbildung haben. Es geht um

- wichtige bereits zu beobachtende oder zu erwartende Trends, von denen anzunehmen ist, dass sie die Hochschulbildung in den nächsten Jahren bestimmen werden,
- Fragestellungen, die diese Trends mit Blick auf die nähere Zukunft der Hochschulbildung aufwerfen, und
- mögliche Reaktionen, die Hochschulen und Hochschulpolitik in diesem Kontext nahe gelegt werden können.

Die wissenschaftsgesellschaftlichen Anforderungen an die Hochschulbildung bestehen zunächst darin, einerseits ihrer traditionellen zivilisierenden Rolle gerecht zu werden und die akademische Qualität zu sichern, andererseits parallel auf die Verbreiterung des Zugangs zur Hochschulbildung und die Akademisierung bisher nicht akademischer Berufsfelder zu reagieren, die neuerdings in den

* **Autoren: Dirk Lewin / Peer Pasternack unt. Mitarb. v. Roland Bloch**

¹⁰⁰ Punkt 3.2.2. Dominante Trends.



Vordergrund gerückte Employability zu erzeugen sowie das Bildungsangebot stärker dem lebenslangen Lernen zu öffnen. Die letztgenannten Entwicklungen ergeben sich aus Veränderungen in der Arbeitswelt einher.

Die Arbeitswelt verlangt zunehmend höhere berufliche Qualifikationen. Die Anforderungen an fachliche Kenntnisse, kognitive und soziale Kompetenzen steigen. Hochschulbildung wächst – sehr allgemein formuliert – die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Diese Formulierung geht von einem bestimmten Absolventenleitbild aus: dem eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen – d.h. Entscheidungen nicht allein für sich, sondern mit Auswirkungen für viele andere – treffen muss; ein Akteur in solchen Handlungskontexten muss Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Wer heute studiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen. Dafür muss sie oder er in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren, Handlungsfolgen abschätzen und Prozesse steuern zu können.

Eines jedenfalls genügt nicht in einem Studium, das den Einzelnen und die Einzelne zu verantwortlichem Handeln in folgelastigen Entscheidungssituationen befähigen soll: ihn oder sie lediglich für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen, aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zuzurichten und ergänzend mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit – Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit – auszustatten. Denn auf diese Weise lassen sich bei den künftigen HochschulabsolventInnen keine zureichenden Fähigkeiten zur Folgenabschätzung ihres Handelns und zur sozialen Kontextualisierung eigener Entscheidungen entwickeln. Dafür wird vielmehr die Befähigung zur kritischen Reflexion und Infragestellung, zum Denken von Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikten, Alternativen und Optionalitäten benötigt. Kurz: Benötigt wird bei den HochschulabsolventInnen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit, d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten. Denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen.“ (Baecker 1999: 64)



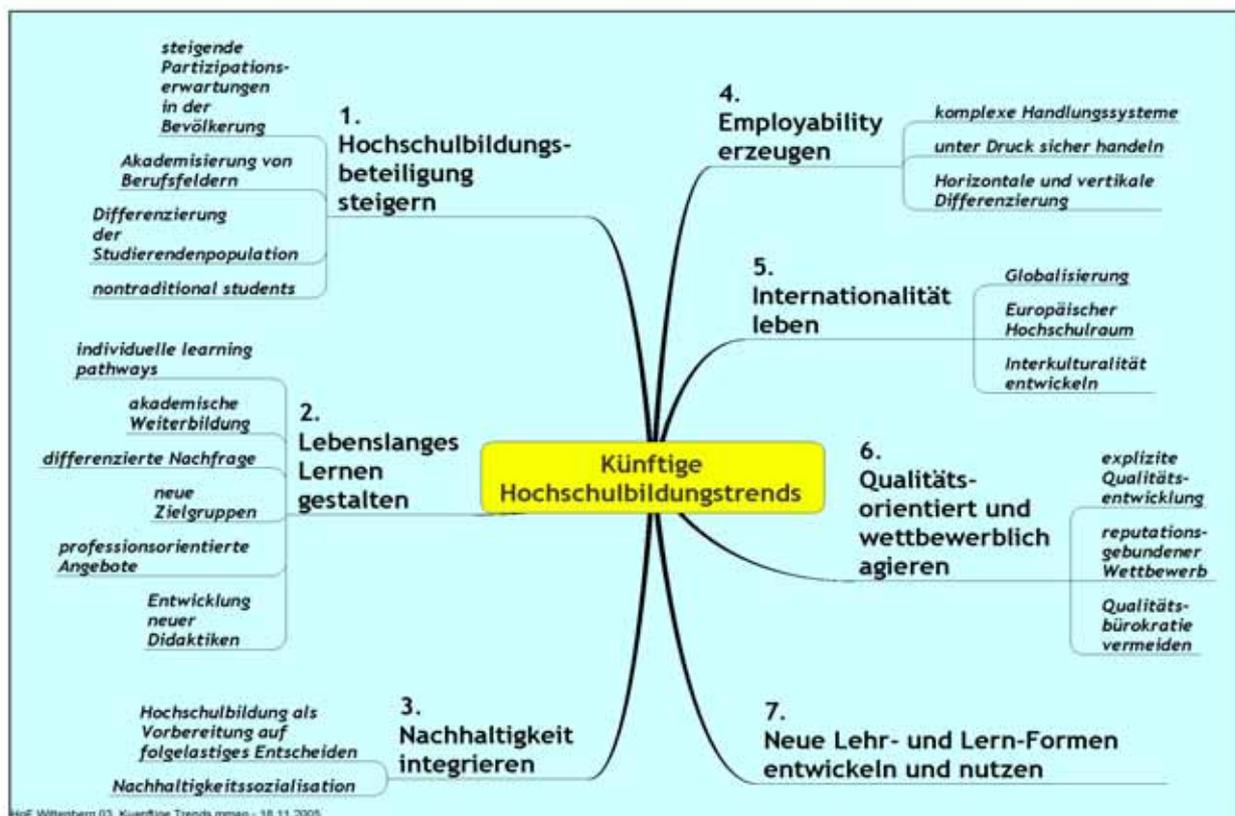
4.1. Polaritäten

Um die prognostischen Unsicherheiten zu verdeutlichen, lassen sich aus den bisherigen Darstellungen die Polaritäten destillieren, innerhalb derer sich künftige Hochschulbildung positionieren muss. Sie sind teils herkömmlicher Art, wobei sie im Einzelfall eine neue Bedeutung gewinnen; teils sind sie jüngerer Datums bzw. entstehen gerade erst:

- Die traditionellen Spannungen, in denen Hochschulbildung schon immer stattfand, sind die zwischen Theorie- und Praxisorientierung, Forschung und Lehre bzw. Forschungsfunktion und Bildungsfunktion der Hochschule, Naturwissenschaften und Geistes-/Sozialwissenschaften, Bildung und Ausbildung. Diese Polaritäten sind auch künftig auszutarieren.
- Ebenfalls traditionelle Spannungen, die aber gewichtige Reformulierungen erfahren, sind die zwischen akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung bzw. Stakeholder-Ansprüchen, Tradition und Innovation, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Grundlagen- und Anwendungsorientierung, Studium als Bildungserlebnis vs. Herstellung von Employability, ‚Massen‘ - vs. Eliteausbildung, Spezialistentum und Generalistentum.
- Hinzu treten bzw. werden weitere Spannungen treten: akademische Selbststeuerung – staatliche (Rahmen-)Steuerung – Marktsteuerung; Disziplinarität vs. Interdisziplinarität, Regionalität vs. Internationalität; Forschungs- vs. Transferorientierung; Berufsausbildung – Hochschulbildung – Weiterbildung; Differenzierung der Studieninhalte vs. Vereinheitlichung der Studienformen; Vollzeitstudium vs. Teilzeitstudium; abgegrenzte Bildungsphasen vs. tätigkeitsbegleitendes Lernen; Präsenzlernen vs. Distance Learning. Hier insbesondere wird die Kunst darin bestehen, institutionell wie prozedural vom ‚versus‘ zum ‚und‘ zu gelangen.

Im Anschluss daran stellen sich zwei Fragen: Ob und wie können in einem derart aufgeladenen Spannungsfeld die bereits heute beobachtbaren Entwicklungen in der Hochschulbildung auch künftig angemessene Reaktionsweisen auf die Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen darstellen bzw. welche Anpassungen liegen nahe? Und welche heute noch nicht oder nur in Ansätzen sichtbaren Entwicklungen werden voraussichtlich hinzutreten und sich zu Hochschulbildungstrends verfestigen?

Folgende Herausforderungen der Hochschulbildung der Zukunft werden sich voraussichtlich zu prägenden Trends verdichten: Steigerung der Hochschulbildungsbeteiligung; Gestaltung Lebenslangen Lernens; Integration der Nachhaltigkeitsdimension; Erzeugung von Employability; Internationalität; Qualitätsorientierung und Wettbewerbsfähigkeit; Entwicklung und Nutzung neuer Lehr- und Lern-Formen.



4.2. Hochschulbildungsbeteiligung steigern

Weltweit ist ein – nicht nur auf wirtschaftlich fortgeschrittene Gesellschaften begrenzter – Trend zur Erhöhung des Anteils Hochqualifizierter zu beobachten. Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur, steigende Bildungsbeteiligungserwartungen in der Bevölkerung und die Akademisierung von Berufsfeldern befördern die Hochschulexpansion. Partizipationsraten von über 50% des Altersjahrganges im tertiären Bereich, wie sie heute schon im OECD-Durchschnitt gegeben sind, werden für alle europäischen Länder zum Maßstab.

Die Aussicht auf Teilhabe an der Wohlfahrt einer Gesellschaft mit wissensbasierter Ökonomie entsteht künftig vorrangig durch Bildung – einschließlich der zu erwerbenden Fähigkeit, kurvenreiche oder fragmentierte Berufsbiografien zu meistern. Hochschulen haben dies für diejenigen Segmente des Beschäftigungssystems zu gewährleisten, in denen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit benötigt wird, um die komplexen Handlungslagen zu bewältigen.

Aus der Wissensbasierung der Ökonomie folgt, dass die Nachfrage nach akademisch qualifiziertem Personal aller Voraussicht nach steigen wird. Daraus ergeben sich zwei Entwicklungen, welche die Hochschulbildungsbeteiligung künftig prägen werden: (a) anhaltend hohe bzw. steigende Studierendenzahlen sowie (b) lebenslanges Lernen als Bestandteil der Auflösung traditionaler Lebensverlaufsmuster mit ihrer strikten Trennung von Bildungs-/Ausbildungsphase und Arbeitsphase (vgl. Punkt 4.3.).



Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Hochschulbildungs-Beteiligungsquoten hoch bleiben. Zahlreiche Prognosen zur Entwicklung der Studiennachfrage extrapolieren zwei fundamentale Aussagen. Unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung kann davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Studienanfänger in den EU-15-Staaten langfristig ab 2025 rückläufig sein wird (eurostat 2005: 4). Zugleich sei aber jedenfalls mittelfristig davon auszugehen, dass die Zahl der Immatrikulationen zumindest auf hohem Niveau verharren wird, ggf. auch weiter steigt. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich gehen Prognosen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen davon aus, dass erst nach dem Jahr 2015 mit einem Rückgang der Erstimmatrikulationen zu rechnen ist. (Dell'mour/Landler 2000: 77ff.; KMK 2003: 28ff.)

Die von Dell'mour und Landler vorgelegte quantitative Abschätzung der Entwicklung des österreichischen Hochschulwesens geht davon aus, dass trotz einer Steigerung der Hochschulzugangsberechtigtenquote von 23,8% im Jahr 2015 auf 24,7% im Jahr 2020 die Zahl der Erstimmatrikulationen von Landeskindern von 21.971 im Jahr 2015 auf 19.777 im Jahr 2020 sinken wird. Für den gleichen Zeitraum prognostizieren die Autoren einen Rückgang der Studentenzahlen an den österreichischen Universitäten von 198.608 Studierenden im Jahr 2015 auf 193.851 Studierende im Jahr 2020 (Dell'mour/Landler 2000: 79 und 81).

Die Kompensation der demografisch begründeten Lücke erfolgt nach Meinung der STRATAN-ETAN-Expertengruppe vor allem durch

- eine Zunahme der Zahl von Menschen, die Hochschulbildung oberhalb des 25. Lebensjahres nachfragen,
- eine weiterhin steigende Nachfrage von Frauen nach akademischer Bildung und
- einen erwarteten Zustrom Studieninteressierter aus Ländern außerhalb des europäischen Bildungsraums (Bourgeois 2002: 25).

Mit diesem Haupttrend werde ein Nebentrend einhergehen, der die Hochschulbildung vor tiefgreifende Herausforderungen stelle. Auf Grund der demografischen Entwicklung¹⁰¹ werde sich die Population der Studierenden hinsichtlich ihres sozioökonomischen Hintergrunds, Alter und schulischer Vorbildung in den nächsten Jahren zunehmend deutlicher ausdifferenzieren. Diese Entwicklung erfordere Anpassungen in Struktur und Inhalten der Hochschulbildung. Auf diese Entwicklung sei die Hochschulbildung derzeit ungenügend vorbereitet; auch die Konzipierung und Einführung gestufter Studiengänge richte sich vor allem an einen Adressatenkreis, der über die traditionelle Hochschulzugangsberechtigung verfüge.

¹⁰¹ Siehe Punkt 2.3. Demografische Entwicklungen.



4.3. Lebenslanges Lernen gestalten

Lebenslanges Lernen reagiert inhaltlich auf den beschleunigten Wandel von Qualifikationen. Die Grenzen zwischen Hochschulbildung, Berufsausbildung und Weiterbildung sind in den letzten Jahren immer unschärfer geworden (Jongbloed 2002). Lernprozesse müssen so organisiert werden, dass sie die berufliche Praxis begleiten. Parallel zu dieser Entgrenzung von biografischen Lernabschnitten müssen auch Lernerfahrungen und der Erwerb von Qualifikationen jenseits der herkömmlichen Institutionen und Verfahren tertiärer Bildung anerkannt werden. Die Definition lebenslangen Lernens ist dementsprechend breit:

„Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird Lernen verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK 2004: 13).

Lernen wird so stärker zum einem selbstgesteuerten Prozess, in dessen Zentrum die individuelle Nutzung von Lernangeboten und die Selbstorganisation des Lernens stehen. Im Rahmen der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen müssen Hochschulen also auch eine generelle Lernkompetenz („Lernen lernen“) vermitteln, die es Studierenden (und später Beschäftigten oder selbstständig Tätigen) ermöglicht, selbstständig Weiterbildungspotentiale zu erkennen und zu nutzen.¹⁰² Eine künftige Aufgabe für Hochschulbildung besteht darin, nachfragegesteuerte individuelle *learning pathways* zu ermöglichen (Jongbloed 2002), die sich aus neuen und weniger einheitlichen Lebensverlaufsregimes ergeben. Für entsprechende Studienangebote müssen hier Wege der Anerkennung informell und nicht-formal erbrachter Lernleistungen gefunden werden; sie sind von den Hochschulen durch Lernberatung zu ergänzen.

Tabelle 5 fasst die Unterschiede zwischen dem traditionellen Modus von Hochschulbildung und lebenslangem Lernen zusammen.

Lebenslanges Lernen an Hochschulen reagiert somit darauf, dass tertiäre Bildung nicht mehr primär nur von Jüngeren in Anspruch genommen wird (OECD 1999a: 77). Angebote müssen in Rechnung stellen, dass ihre Zielgruppen bis ins Seniorenalter reichen und in dementsprechenden Kontexten und Verpflichtungen stehen (Familie, Berufswelt usw.). Da sich die neuen Angebote z.T. außerhalb etablierter Studienstrukturen bewegen, müssen neue Wege der Anerkennung bzw. Zertifizierung auch von in der Praxis erworbenen Qualifikationen gefunden werden. Studienleistungen im Rahmen lebenslangen Lernens sollen demnach ebenfalls durch ECTS erfasst werden. Durch zeitliche Ausdehnung des Lernens über das gesamte (Erwerbs-)Leben wird die Akkumulationsfunktion von ECTS in den Vordergrund gestellt (Fröhlich/Graubohm 2004): Weiterbildungsmaßnahmen sollen durch Kreditpunkte aufeinander bezogen werden, womit Lernleistungen

¹⁰² „Dabei geht es immer wieder um erneute ‚Einstellung‘ auf veränderte Situationen, Prüfung der Angemessenheit von Lernanforderungen und individuelle Auswahlentscheidung“ (Wildt 2004: 171).



traditioneller Modus	lebenslanges Lernen
beschränkter Zugang	offener Zugang
Zulassung nur durch Hochschulzugangsberechtigung	Assessment of Prior and Experiential Learning (APEL)
nur für Jüngere	für alle Altersgruppen
Selektion nach Leistung	Lernmöglichkeiten für alle
Vollzeitstudium	Vollzeit-, Teilzeit, Abendstudium usw.
ortsgebunden	Fernstudium, virtuelles Studium, selbstorganisiertes Lernen
Lineare Studiengänge mit Abschlussprüfungen	Modularisierung, Kreditpunktsysteme
fachorientiertes Studium	Kompetenzen, Problemlösungen
studienabschlussorientiert	flexibel
akademische Erstausbildung	Lernprozesse
einheitliches Hochschulsystem	differenziertes Hochschulsystem

Tabelle 5: Hochschulbildung: traditioneller Modus und lebenslanges Lernen (nach Schuetze/Slowey 2002: 324)

für Studierende, Hochschulen und Arbeitgeber transparent werden.¹⁰³ Zudem müssen erworbene Qualifikationen zertifiziert werden, ohne dass eine Inflation von Bildungstiteln deren Qualität mindern würde. In der Diskussion sind hier z.B. Qualifizierungs- oder Bildungspässe.

Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens wird auch eine erweiterte Partizipation an Hochschulbildung angestrebt. Dabei geht es nicht nur um eine quantitative Erhöhung von Studierendenquoten (*increasing participation*), sondern auch um eine qualitative Expansion (*widening participation*), indem Menschen jenseits von Herkunft, Alter und Geschlecht der Zugang zu Hochschulbildung ermöglicht werden soll (Osborne 2003). Wird Hochschulbildung auch auf Weiterbildungsangebote hin systematisch erweitert, so erhöht dies die Chancen der Integration von Non-traditional Students, also derjenigen, die nicht direkt nach Abschluss der Sekundarausbildung ein Studium aufnehmen und/oder kein Vollzeitstudium absolvieren (Pechar/Wroblewski 2001; Wolter 2001).

Inhaltlich müssen sich die Hochschulen auf eine differenzierte Nachfrage und neue Zielgruppen einstellen. Das betrifft etwa professionsorientierte Angebote oder die Entwicklung neuer Didaktiken für Berufstätige und Ältere. Dabei wird auch deutlich, dass sich lebenslanges Lernen in einem Spannungsfeld zwischen Emanzipation und Ökonomisierung bewegt. Einerseits können durch lebenslanges Lernen mehr Menschen an Hochschulbildung partizipieren, andererseits besteht die Gefahr einer ökonomisierenden Verkürzung der Studieninhalte, wenn diese ausschließ-

¹⁰³ Kreditpunktsysteme sollen nicht nur europaweit, sondern auch sektor-übergreifend eingeführt werden: So wird zur Zeit auch ein System für die berufliche Bildung entwickelt, das European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). ECTS und ECVET sollen aufeinander abgestimmt werden (Fröhlich/Graubohm 2004).



lich auf berufliche Verwertung bezogen werden. Dem entspricht, dass bislang im Rahmen lebenslangen Lernens fast ausschließlich Studienangebote entwickelt wurden, für die ökonomische Anreize bestehen, etwa durch die Kooperation mit Unternehmen oder staatliche Förderprogramme (Reichert/Tauch 2004: 95).

Hinzu kommt, dass lebenslanges Lernen zwar mittlerweile fester Bestandteil von politischen Programmen ist, jedoch in den Hochschulen bislang nur wenig Fortschritte in diese Richtung erzielt wurden. Bei leichten Unterschieden zwischen den einzelnen europäischen Staaten gelang es an den Hochschulen bisher erst in Ansätzen, lebenslanges Lernen umzusetzen. Künftig wird das allerdings zwingend erforderlich werden, um damit der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungen zu entsprechen. Während dabei bisher – wenn überhaupt – häufig nur eine Reduktion auf wissenschaftliche Weiterbildung erfolgte, müssen künftig auch der Zugang zu Hochschulbildung, die Ziele und Strukturen der Studiengänge, die Bewertung der Studienleistungen und die Lehrprozesse dementsprechend neu ausgerichtet werden.¹⁰⁴ In Österreich ist abzuwarten und genau zu beobachten, welche Impulse in dieser Hinsicht von der neu errichteten Universität für Weiterbildung in Krems ausgehen werden.

Im Übrigen ist auch zur Umsetzung lebenslangen Lernens darauf hinzuweisen, dass es sich nicht zuletzt um eine Ressourcenfrage handelt, die vielfältigen Zwängen unterliegt:

„Indeed, within institutions, the attention to LLL provision is most strongly hampered by national conditions such as decreasing or stagnating government grants for HE in general, increasing pressures on the expansion of the regular teaching provision due to continuing growth of HE participation rates all over Europe, as well as by ever stronger pressures on increased research performance as the decisive ingredient of overall institutional reputation, at least at universities.“ (Ebd.: 92)

Zusammengefasst: Aus den Notwendigkeiten lebenslangen Lernens ergeben sich für die Hochschulbildung vor allem die Erfordernisse

- der vollständigen Durchlässigkeit der Bildungssysteme bis in den tertiären und quartären Bereich, damit der über den gesamten Lebenslauf möglichen Zugänge zu Hochschulbildung, auch im Wechsel mit beruflichen Phasen, Familienphasen u.ä.
- der Akzeptanz und ggf. Anrechnung von Kompetenzen, die in anderen Bildungsgängen erworben wurden, für Hochschulbildung einschließlich
- der Akzeptanz und ggf. Anrechnung von Kompetenzen, die informell, d.h. außerhalb formeller Bildungsgänge erworben wurden,
- der Befähigung der Lernenden aller Bildungsstufen zu eigenverantwortlichem, selbstständigen und selbstgesteuerten Lernen.

¹⁰⁴ Vgl. Askling/Henkel/Kehm (2001); Cordes/Dikau/Schäfer (2002); Dohmen (1998; 2002); Jallade/Mora (2001); Kogan (2001); Lischka (2002).



4.4. Nachhaltigkeit integrieren

Mit Abschluss des UN-Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung (WSSD) im Jahr 2002 wurde in der Johannesburger-Erklärung die globale Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung als international geteilte Position festgehalten (vgl. BMBF 2004; Deutsche UNESCO-Kommission 2002). Nachhaltige Entwicklung bezeichnet – nach dem Brundtland-Bericht 1987 – eine Entwicklung, „in der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen“ (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1988: 26).¹⁰⁵ An die UNO-Generalversammlung erging vom WSSD die Empfehlung, in den Jahren 2005 bis 2014 eine internationale Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung auszurufen.

Leistungs- und wachstumsorientierte Gesellschaften benötigen um der Aufrechterhaltung ihrer Lebensgrundlagen willen eine Nachhaltigkeitsorientierung. Dabei ist nachhaltige Entwicklung kein starrer Zustand von Harmonie, sondern eher ein Prozess des Wandels, „bei dem die Ausbeutung der Ressourcen, der Einsatz der Investitionen, die Orientierung der technologischen Entwicklung und die institutionellen Veränderungen sowohl mit künftigen wie gegenwärtigen Bedürfnisse in Einklang gebracht werden. Wir behaupten nicht“, so die Autoren des Brundtland-Berichts, „daß dieser Prozeß einfach oder geradlinig verlaufen wird. Schmerzhaft Entscheidungen werden zu treffen sein“ (ebd.).

Studierende werden zu einem beträchtlichen Teil für berufliche Verwendungen ausgebildet, in denen sie in komplexen Handlungslagen folgelastige Entscheidungen zu treffen haben. Daher werden sie – als Absolventen – zu den wesentlichen personellen Trägern der Nachhaltigkeit werden müssen. Vor der Hochschulbildung der Zukunft steht insoweit die Aufgabe, ihre Studierenden in Nachhaltigkeit gleichsam hineinzusozialisieren. Damit wird die Orientierungsfunktion von Hochschulbildung angesprochen: Hochschulen sind nicht allein Verteilungs- und Verallgemeinerungsagenturen von fachlichem, sondern vor allem sozialem und kulturellem Kapital. Ob solches erfolgreich erworben wurde, wird an der Fähigkeit zum alternativen Denken erkennbar. Im Nachhaltigkeitshorizont bedeutet dies, die kulturellen, zivilisatorischen und politischen Implikationen eines Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung erfassen zu können, das über alleinige Umwelt- und Naturschutzansätze hinausgeht. Tatsächlich geht es um die menschliche Nutzung von Ökosystemen im Rahmen einer international abgestimmten Nutzungsordnung (Gruppe 2004: 13).

In der Studienreformdebatte war Nachhaltigkeit in der Vergangenheit kein zentrales Thema (vgl. Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt" 1998). Dennoch engagiert sich eine große Anzahl von Hochschulen in einzelnen Bereichen, um die Etablierung nachhaltiger

¹⁰⁵ Indem wir uns auf dieses Nachhaltigkeitsverständnis beziehen, setzen wir uns zugleich von dem umgangssprachlichen Brauch ab, Nachhaltigkeit als Synonym für Langfristigkeit und Haltbarkeit („nachhaltige Studienordnungen“ und dgl.) zu verwenden.



Entwicklungen zu fördern (Henze/Schulte 2001: 197). Die künftigen Entwicklungen werden wesentlich durch die COPERNICUS-Charta (1994) bestimmt. Diese stellt eine Selbstverpflichtung der Hochschulen dar, in der sich Hochschulen,¹⁰⁶ ebenso wie andere gesellschaftliche Akteure, der Aufgabe stellen, eine dauerhaft tragfähige, zukunftssichernde und damit nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen.

Die Signatar-Hochschulen aus 38 europäischen Ländern bilden mit dem COPERNICUS-CAMPUS ein einzigartiges Hochschul-Netzwerk für Nachhaltigkeit in Europa, das vom COPERNICUS-Sekretariat in Deutschland (Dortmund) koordiniert wird (Abb. 16). Durch die Schaffung einer gemeinsamen Plattform soll der gesamte „UNI21-Prozess“ systematisiert werden (vgl. BMBF 2004; Stockinger 2003). Begleitende Maßnahmen wie Kongresse sollen der Zusammenführung von lokalen und hochschulübergreifenden Maßnahmen sowie dem Informationsaustausch

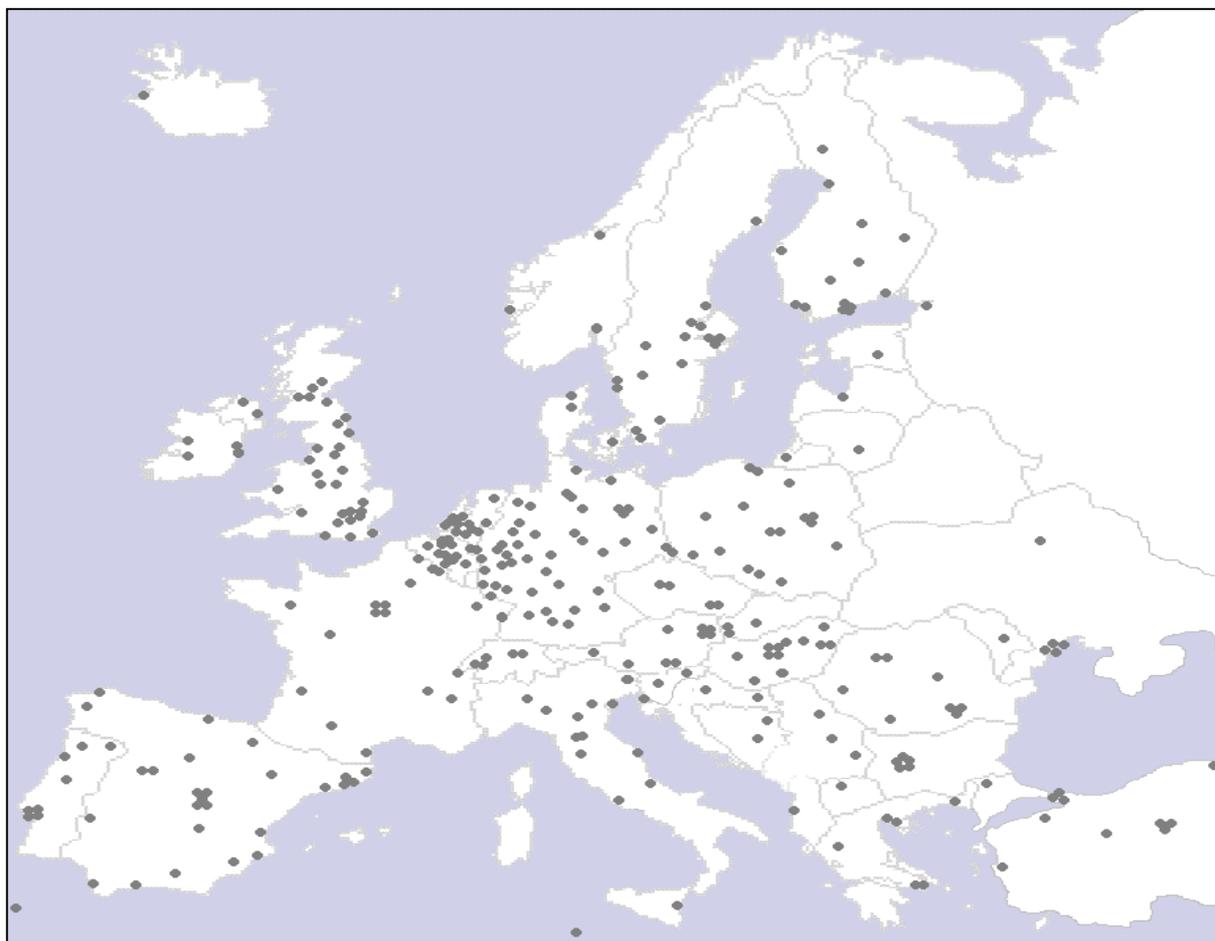


Abb. 16: Verteilung der Hochschulen im COPERNICUS-CAMPUS-Netzwerk
(Quelle: <http://www.hochschulplattform-uni21.de>)

¹⁰⁶ Bis zum 31.12.2004 hatten 319 Universitäten und Hochschulen die COPERNICUS-Charta der Europäischen



dienen. Um diese Ziele zu erreichen, haben sich die Hochschulen auf gemeinsame Handlungsprinzipien verständigt. Dazu zählt eine Reihe institutioneller Verpflichtungen: Umweltethik, Weiterbildung von Beschäftigten, Programme zur Umweltbildung, Interdisziplinarität, Wissenstransfer, Vernetzung, Partnerschaften, Fortsetzung von Weiterbildungsprogrammen und Technologietransfer (COPERNICUS-Charta 1994: 2ff.).

Zwei Gründe werden von den Hochschulen dafür genannt, dass der Nachhaltigkeitsansatz gleichwohl bislang noch nicht im Kerngeschäft angekommen ist:

- Im Gegensatz zum Schulsystem seien im Hochschulbereich die Konturen eines nachhaltigen Bildungskonzepts noch unscharf ausgearbeitet. Die Orientierung vieler Studienangebote an Umweltfragen sowie die vereinzelt Bemühungen von Hochschulen, „Agenda-Prozesse als das umfassendere Konzept gegenüber Öko-Audit und Umweltmanagement zu profilieren, belegen eindrücklich diesen Mangel“ (Seybold/Winkelmann 2001: 4).
- Es bestehe eine Reihe institutioneller Hemmnisse: Diese beginnen bei organisatorischen Barrieren innerhalb der Hochschulen, die beispielsweise durch die Dominanz von Fachwissenschaften und die starre Struktur der Hochschulen verursacht werden. Ebenso weisen das gesamte Wissenschafts- und Hochschulsystem Barrieren auf, da nur begrenzte finanzielle und soziale Anreize gegeben sind, sich wissenschaftlich und didaktisch mit Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befassen (ebd. 4f.).

Hinzuzufügen ist, dass die alleinige Fokussierung von Nachhaltigkeit auf Umweltschutzaspekte der Integration des Konzepts in Hochschulbildungsfragen entgegensteht. Ihre ökonomischen, politischen, kulturellen, ethischen und demografischen Dimensionen lassen sich vor diesem Hintergrund nur unzulänglich entfalten.

Von zentraler Bedeutung wird es sein, in welchem Maß die Einführung des Nachhaltigkeitskonzepts als fester Bestandteil aller Studienangebote im Rahmen des Bologna-Prozesses gelingen kann. Das Beispiel z.B. der Universität Oldenburg zeigt, dass Nachhaltigkeit bei der Einführung gestufter Studiengänge auch als Chance genutzt werden kann:

Für das Wintersemester 2006/07 ist die Einführung des Masterstudiengangs Sustainability Economics and Management an der Universität Oldenburg geplant. Die Ziele dieses Studienganges bestehen in der Nutzung der Chancen des Bologna-Prozesses für die Entwicklung nachhaltiger Bildung, der Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung der Herausforderungen der Nachhaltigkeit, der Weiterführung der Tradition des Diplomstudiengangs Wirtschaftswissenschaften mit ökologischem Schwerpunkt, der Profilierung der Universität Oldenburg als Ausbildungsstätte des Nachwuchses von Entscheidungsträgern der Nachhaltigkeit in Deutschland, der Verbindung der Forschungsleistungen mit Lehrangeboten, der Kombination von volks- und betriebswirtschaftlicher Expertise mit rechts-, natur- und sozialwissenschaftlichen Anteilen, der Ausrichtung an internationalen Standards und der Schwerpunktsetzung im Studienverlauf zur Erarbeitung spezifischer Berufsfelder (erneuerbare Energien, Umweltplanung, Umweltinformatik). Die möglichen Berufsfelder ihrer Absolventen sehen die Verantwortlichen in fünf Berufsfeldern: (1) Manager/in integrativer Lösungsprozesse und nachhaltigkeitsorientierter Projekte in Unternehmen, Nicht-Regierungsorganisationen, Stiftungen oder in der Politikberatung; (2) Ökonomische/r Modellierer/in mit umweltökonomischer oder integrierter Ausrichtung; (3) Internationale/r Manager/in und



Sachverständige/r z.B. im Bereich internationaler Organisationen; (4) Wissenschaftler/in mit disziplinübergreifender Nachhaltigkeitskompetenz und (5) Berater/in im Bereich Nachhaltigkeitsmanagement und des CO₂-Zertifikatehandels oder für die kommunale, regionale oder nationale Politik. (Copernicus Campus 2005)

Eine Intensivierung der Bemühungen um die Integration des Nachhaltigkeitsparadigmas in die Lehre erfordert vor allem, die fachliche Lehre im Hinblick auf Nachhaltigkeit nicht nur zu ergänzen, sondern im Hinblick auf die Ziele des Studiums und die künftige berufliche Tätigkeit der Absolventinnen und Absolventen neu zu strukturieren oder flexibler zu handhaben. In diesem Punkt kommt der Hochschulpolitik und den Hochschulen zudem eine Vorreiter-Rolle zu, da die Wirtschaft diese Anforderung an Hochschulbildung derzeit kaum artikuliert (vgl. Stifterverband 2004).

Die aktuellen Erfahrungen bestehen vor allem in Einzelbeispielen,¹⁰⁷ die eine Exploration künftiger Trends erschweren. Aus den vielfältigen Ansätzen und Formen zur Operationalisierung eines Nachhaltigkeitskonzepts in Lehre und Forschung lassen sich folgende Umsetzungsfelder benennen:

- bewusste, von der Hochschulleitung forcierte, Integration im Zuge der Umstellung auf gestufte Studiengänge,
- Ringvorlesungen als Wahlpflichtfächer bei Diplomstudiengängen,
- Lehr- und Weiterbildungsangebote der zentralen Einrichtung für Weiterbildung zum Thema Schlüsselqualifikationen,
- zentrale Erfassung und Dokumentation von Lehrangeboten mit einem Nachhaltigkeitsaspekt,
- Bildung einer Plattform für die Zusammenarbeit von Fachbereichen und die Einbindung der Hochschulverwaltung sowie
- Angebote in der berufs begleitenden Weiterbildung (vgl. Copernicus Campus 2005).

Nachhaltigkeit kann nicht nur Gegenstand der Forschung und Lehre sein, sondern sie muss auch praktiziert werden. Aus diesem Grund müssen individuelle Lernumfelder der Hochschule durch praktische Handlungsfelder komplettiert werden. Künftig könnte ein Nachhaltigkeits-Konzept die Profilbildung von Hochschulen fördern. Im Übrigen erfordert die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung durch Hochschulen, dass sie der Vermittlung entsprechenden Wissens auch an Entscheidungsträger in Politik und Gesellschaft hohe Aufmerksamkeit widmen, und dass als spezifische Reaktion auf die Globalisierung strategische Allianzen im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung eingegangen werden.

Die Durchsetzung von Nachhaltigkeitskonzepten ist an zwei Grundprämissen gebunden. Zum einen an die Selbstverpflichtung der Hochschule auf ein Leitbild für nachhaltige Entwicklung und zum anderen einen politischen Konsens zur Unterstützung einer solchen Selbstverpflichtung. Bil-

¹⁰⁷ Vgl. die Konzeption des erwähnten Masterstudienganges Sustainability Economics and Management an der Universität Oldenburg, den weiterbildenden Master-Studiengang Umweltwissenschaft an der Fernuniversität Hagen, das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität, die systematischen Auswertungen an der Technischen Universität Berlin in Forschung und Lehre hinsichtlich ihrer Beiträge zur nachhaltigen Entwicklung, das Nachhaltigkeitskonzept der Technischen Universität Darmstadt sowie oikos international (studentischer Ansatz für mehr Nachhaltigkeit in der Lehre).



dungsexperten sind sich einig, dass folgende Maßnahmen die Förderung des Engagements der Hochschulen für nachhaltige Bildungsmaßnahmen unterstützen:

- *Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung:* Mit Blick auf die Integration eines Nachhaltigkeits-Konzepts in der Hochschullehre sollten Anreizsysteme für eine quantitative Ausweitung und qualitative Verbesserung geschaffen werden. Leistungsorientierte Mittelvergabe an Hand von Nachhaltigkeitskriterien für die Lehre, Mindeststandards an die Qualität der Lehre (z.B. „Nachhaltigkeit“ als Modul für alle Studierenden) oder ein jährlicher Lehrpreis für nachhaltige Projekte in der Lehre sind Möglichkeiten, um ein Anreizsystem zu installieren. Zur Intensivierung von fachübergreifenden oder interdisziplinären Lehrangeboten sind Bedingungen erforderlich, die insbesondere Formen des Teamteachings und des Teamworks erfordern. Dazu bieten das Kreditpunktsystem in gestuften Studiengängen, aber auch die Erhöhung der Quote gemeinsamer Lehrveranstaltungen von Lehrenden unterschiedlicher Fächern bislang unausgeschöpfte Möglichkeiten.
- *Lehrerbildung:* Auf die besondere Bedeutung der Lehrer/innen für die Nachhaltigkeitsbildung kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen eingegangen werden, jedoch sei zumindest auf die Multiplikatorfunktion von Lehrern hingewiesen. Diese legt es nahe, das Nachhaltigkeits-Paradigma verstärkt in der Lehreraus- und -weiterbildung zur Anwendung zu bringen. Erforderlich sind neben fachlicher Qualifikation Schwerpunktsetzungen in der didaktischen, methodischen und interkulturellen Qualifizierung von Lehrern. Im Hinblick auf die didaktische Qualifizierung sollten Aufgaben einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in den erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Studieninhalten wesentlich erhöht werden. Zur Qualifizierung des methodischen Inventars sind projektorientierte und selbstorganisierte Studienanteile zu vergrößern. Hinsichtlich der interkulturellen Qualifikation von Lehrern und Lehrerinnen sind Möglichkeiten und Anrechenbarkeit sozialer und entwicklungsbezogener Praktika zu vergrößern.
- *Nachhaltige Institution Hochschule:* Die Hochschule selbst fördert einerseits den praktischen Umweltschutz und andererseits die Ökologisierung der Arbeitsprozesse ihrer Mitglieder. Zur Förderung von Nachhaltigkeit gehört es, Maßnahmen des Umweltmanagements, des Öko- oder Nachhaltigkeits-Audits sowie der umwelt- und entwicklungsbezogenen Berichterstattung an Hochschulen als ein Kriterium für eine leistungsorientierte Mittelvergabe zu etablieren. Zur Ökologisierung der Arbeitsprozesse sollten Partizipations- und Kommunikationsformen entwickelt werden, die die Eigenverantwortung sowie die Mitgestaltungsmöglichkeiten vieler Akteure ermöglicht. Es sollte eine Organisationsstruktur geschaffen werden, welche die Teilhabe unterschiedlicher Gruppen an nachhaltigen Entwicklungsprozessen erlaubt. Sie könnte in Form einer Stabsstelle bei der Universitätsverwaltung oder als eine Art „Büro des Nachhaltigkeitsbeauftragten“ unabhängig von den Verwaltungsstrukturen arbeiten und durch eine Senatskommission nach niederländischem Beispiel unterstützt werden. (Seybold/Winkelmann 2001: 6ff.)



4.5. Employability erzeugen

Employability, die an Hochschulen entsteht, sollte sich von einfacher Berufsbefähigung, die auf anderen Ausbildungswegen erworben wird, erkennbar unterscheiden. Im Hinblick auf Kompetenzen und multifunktionale Fähigkeiten – die sog. Schlüsselqualifikationen –, die an Hochschulen erworben werden, ist zu fragen: Fördern sie die individuellen Fähigkeiten, Folgen eigenen Handelns abschätzen, diese gesellschaftlich einordnen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage stellen, Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten denken, also kompetent urteilen zu können? Kommunizieren können, interkulturell agieren, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen – all das sind zunächst gleichsam formale Fähigkeiten, so erwerbbar wie unter Umständen folgenlos. Tatsächliche multifunktionale Fähigkeiten werden daraus erst, wenn sie das eigene Urteil ermöglichen. Hochschulbildung soll dies für diejenigen Segmente des Beschäftigungssystems gewährleisten, in denen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit benötigt wird, um komplexe Handlungslagen zu bewältigen. Hierfür erscheint eine Forschungsbindung der Hochschullehre zwingend:

„Schaut man sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die offenbar über die Beschäftigungsfähigkeit entscheiden (kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.), so wird deutlich, dass die althergebrachten Humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell sind. Es überrascht, dass sich die Liste der für die Beschäftigungsfähigkeit relevanten Kompetenzen auf weiten Strecken mit den Kompetenzen deckt, die die moderne Forschung verlangt. [...] Mit anderen Worten: Ausbildung durch Forschung kann für die Ausbildung in Fachgebieten auch außerhalb der Forschung wertvolle und nützliche Dienste leisten.“ (Bourgeois 2002: 41)

Die Forschungsbindung muss nicht an jeder Hochschule, in jedem Studiengang und jeder Studienphase identisch ausgestaltet sein. Der Unterschied beispielsweise zwischen universitären und Fachhochschulstudiengängen lässt sich so beschreiben: Die Universitäten beteiligen sich selbst an der Produktion des grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstandes, der ihre Lehre speist, während die Fachhochschulen den Stand der Grundlagenforschung rezipieren, um ihn in ihre Lehre – und in anwendungsorientierte Forschung sowie Forschungstransfer – einzuspeisen. Es kann also gesagt werden, dass an den Universitäten forschendes Lehren und Lernen zu realisieren ist, in den Fachhochschulstudiengängen hingegen den grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen. Gleichwohl muss für beide Varianten hochschulischer Ausbildung die Forschungsbindung der Lehre gegeben sein:

„Forschungserfahrung soll den Studenten helfen, erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen. Als Praktiker bewegen sie sich typischerweise in Normenkonflikten, denn die im Alltag geltenden Orientierungen stimmen mit der reinen Lehre der Universität nur selten überein. Geistliche haben es mit Sündern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Verwaltungsbeamte mit Bürgern, die sich ihren Regeln zu entziehen suchen, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Volks- und Betriebswirte mit Mitarbeitern, die ihre Arbeits- und Einkommensinteressen nicht neoliberalen Modellen opfern wollen, Psychologen mit Patienten, die an ihren neuro-



tischen Infantilismen hängen usw. Derartige Auseinandersetzungen verlangen von den Hochschulabsolventen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Sie müssen sich auf den Alltag einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen.“ (Lenhardt 2004: 25)

Diese Anforderungen sind nicht gänzlich neu, gewinnen jedoch auf Grund sich ändernder Rahmenbedingungen auf den Arbeitsmärkten an Bedeutung. Von den Absolventen wird ein höheres Maß an regionaler Mobilität, an Flexibilität hinsichtlich des Anforderungsniveaus der Erwerbstätigkeit sowie der Bereitschaft, auch kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, erwartet. Arbeit wird künftig nicht in allen, aber vielen Hochqualifikationsbereichen weniger zeit- und ortsgebunden erbracht werden, und flexible projekt- und netzwerkartige Strukturen lösen starre Beschäftigungsstrukturen ab (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 1998).

Entsprechend verändern sich die Anforderungen an künftige Absolventen in kürzer werdenden Zyklen. Inhalte und Organisation der Arbeit Höherqualifizierter werden fortschreitend komplexer. Von den Beschäftigten wird erwartet, dass sie wissen, wie man lernt. Sie sollen auch durch Hochschulbildung dazu befähigt werden, sich in einer rasch verändernden Arbeitswelt zu orientieren und diese zugleich kreativ gestalten können.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es noch verfrüht, eine verlässliche Trendabschätzung möglicher Potenziale einzelner Studienformen vorzunehmen. Erste empirische Befunde scheinen darauf hinzuweisen, dass Unternehmen für ihre Mitarbeiter/innen berufsbegleitende Studienformen im Masterbereich präferieren (Konegen-Grenier 2004: 36). Derartige Studienangebote könnten sich u.U. künftig eher an Absolventen als an Studierende richten. Entscheidend für zukünftige Entwicklungen dürfte auch sein, in welchem Maß die Implementierung von Teilzeitstudienmöglichkeiten in Bachelor/Baccalaureats-Studiengängen gelingen wird. Diese Frage ist derzeit weitgehend offen, da Bachelor-Studiengänge einstweilen vor allem auf die Klientel ‚Normal-Student‘ abzielen. In näherer Zukunft könnte sich jedoch die Zielgruppenorientierung der Studienangebote auf Grund prognostizierter demografischer Entwicklungen verschieben: Während derzeit Bachelor-Angebote überwiegend für Bewerber mit der klassischen Hochschulzugangsberechtigung konzipiert werden, sollten sich die künftig neu entstehenden Studienangebote stärker als bisher auch an Berufstätige ohne Hochschulerfahrung richten, ohne dabei die klassische Klientel zu vernachlässigen.

Die Vermittlung von Employability in einem gestuften Studiengangmodell wird unmittelbar mit der Modularisierung einhergehen. Weniger die passgenaue inhaltliche Abstimmung dessen, was in den einzelnen Modulen an den verschiedenen Hochschulen gelehrt wird – das ist der in der Vergangenheit nur unzulänglich geglückte Versuch der Standardisierung –, sondern die Anzahl der Module, die zu einem erfolgreichen Studium zusammengeführt werden müssen, ist künftig von Bedeutung. Die Zusammenführung zu einem systematischen Zusammenhang stellt dann be-



reits einen Schritt zur Erzeugung individueller Employability dar, insoweit sie von den Studierenden wesentlich selbst vollzogen werden muss.

Die Folge dessen dürfte sein, dass nicht nur multiple *entrances and exits* geschaffen werden, die den Wechsel zwischen Hochschulbildung und berufspraktischen Phasen im Interesse einer Förderung des lebenslangen Lernens ermöglichen. Vielmehr könnten mehr Variabilität im Studienaufbau und größere Kombinationsoptionen erzielt werden. Die stärker werdende Variabilität könnte unter Berücksichtigung von Employability der größer werdenden Differenziertheit des Arbeitsmarktes entsprechen. Zugleich ist im Hinblick auf die Erwartung, es komme zu einer Verschiebung von stärker angebotsorientierten zu stärker nachfrageorientierten Studiengangprofilen, auf zweierlei hinzuweisen: Zum einen wird eine stärkere Orientierung an der Nachfrage kaum jemals dazu führen, dass sowohl die Nachfrage der Studieninteressierten als auch die Nachfrage der Wirtschaft nach bestimmten Qualifikationen gleichermaßen bedient werden – beide Nachfragen fallen immer höchstens teilweise zusammen. Zum anderen würde eine Hochschulbildung, die sich nachfrageorientiert an kurzfristigen Arbeitsmarktkonjunkturen oder allein an von den Beschäftigten alltagstheoretisch erzeugten Wunschprofilen orientiert, ihre Funktion verfehlen: Die typische Nachfrage zeichnet sich auch dadurch aus, nur eingeschränkt mittelfristige Entwicklungen und Notwendigkeiten und nur sehr selten langfristige Trends einzubeziehen.

Es kann daher als gesichert betrachtet werden, dass künftig die Schwerpunktsetzung in den Studienplänen auf die Vermittlung von multifunktionalen Fähigkeiten und Employability weiter zunehmen wird. Dies bedeutet, dass die derzeitige allgemeine Orientierung am beruflichen Kernfeld einer Disziplin zu überwinden ist. Stattdessen sollte die Diversität der tatsächlich auszuübenden Tätigkeiten von Absolventen aller Studiengänge, zumal in einer lebenslangen Perspektive, stärker berücksichtigt werden (Kohler 2004: 6).

4.6. Internationalität leben

Internationalität wird im Kontext von Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung ausgebildet. Die Europa-Dimension der Internationalisierung wird von der Bewegung hin zu einem Europäischen Hochschulraum geprägt. Die Studienstrukturreform ist deren für die nähere Zukunft bestimmendes Projekt. Darüber hinaus heißt Internationalisierung in inhaltlicher Hinsicht vor allem, Interkulturalität zu entwickeln. Die Zielgruppe ist dabei, soweit es um die Bildungsfunktion der Hochschule geht, dreigeteilt: Studierende mit dem Ziel, Studienphasen im Ausland zu verbringen, benötigen Vorbereitung und Unterstützung für ihr Vorhaben; Studierende ohne Möglichkeit oder Neigung, eine Auslandsstudienphase zu absolvieren, benötigen heimische Angebote, Interkulturalität ausbilden zu können; Studierende bzw. Studieninteressierte aus dem Ausland benötigen vorbereitende und aufenthaltsbegleitende Betreuungsangebote.



Manche Autoren erwarten in den nächsten Jahren einen verstärkten Wettbewerb der Hochschulen um Studierende und Hochschullehrer/innen. Diese Annahme fußt auf der These, dass die Zahl der traditionellen Studienberechtigten rückläufig sein könnte. In der Folge könnte sich, so wird angenommen, aus unterschiedlichen Gründen (z. B. Veralterung der Bevölkerung, supranationale Vereinheitlichung der Hochschulsysteme usw.) auch der Wettbewerb um Hochschullehrer und Forschungsmitarbeiter unter den Hochschulen drastisch verschärfen (Bourgeois 2002: 26f.).

Einig ist sich die Mehrzahl der Akteure darin, dass die Mobilität der Studierenden durch den Bologna-Prozess gefördert wird und die englische Sprache sich zunehmend als transnationale Sprache im europäischen Hochschulraum etabliert. Es wird davon ausgegangen, dass in den meisten Ländern für die studentische und akademische Klientel günstigere Rahmenbedingungen für grenzüberschreitende Mobilität anzutreffen sein werden als für nichtakademische Gruppen.

Insgesamt dürfte aber vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen ein drastischer Anstieg der Auslandsstudienquote nicht zu erwarten sein (BMBF 2005: 22). Aktuelle Studien sehen eine differenzierte Entwicklung:

- Die Mobilität von Studierenden – sowohl *incoming* als auch *outgoing* – hat in Europa zugenommen.
- Diese Entwicklung ist durch eine Besonderheit gekennzeichnet: Der ‚Import‘ von Studierenden in die EU-15-Länder ist stärker gewachsen als derjenige in die Beitrittsländern (BMBF 2005: 20ff.)
- Die Mehrzahl der Hochschulen in den Beitrittsländern konstatiert einen stärkeren Bildungsexport als Bildungsimport von Studierenden.
- Deutlich mehr einreisende als ausreisende Studierende verzeichnen vor allem die Hochschulsysteme in Frankreich, den Niederlanden, Dänemark, Schweden und ganz besonders in Irland und dem Vereinigten Königreich (Reichert/Tauch 2004: 6).
- Diese Entwicklungen gehen zumindest in den EU-15-Ländern mit einer Erhöhung der staatlichen Unterstützung studentischer Mobilität einher. Gleichwohl wird darauf hingewiesen, dass der Umfang der Mobilitätsstipendien für Studierende immer noch ungenügend ist, um Chancengleichheit für jene zu sichern, die aus bildungsfern-einkommensschwachen Schichten kommen. (Ebd.).

Die Diagnose der Ursachen aktuell zu beobachtender Mobilitätsentwicklungen und eine valide Extrapolation möglicher künftiger Entwicklungen wird durch das Fehlen eines geeigneten Instrumentariums erschwert, das auch beispielsweise Freemover-Studierende berücksichtigt. Zumindest aber wird gesagt werden können, dass es auch künftig Studierende und Wissenschaftler aus zwei Gründen an ausländische Hochschulen ziehen wird: zum einen um Erfahrungen zu gewinnen, die im heimischen Kontext so nicht zu machen sind – andere Kultur, andere Bildung, andere Mentalität und Spracherwerb bzw. -vervollkommnung; zum anderen, wenn ein wissenschaftliches Angebot erwartet wird, das sich von den Offerten der Heimathochschule deutlich unterscheidet, sei es inhaltlich, qualitativ oder hinsichtlich einer anderen Perspektive, die sich aus dem dort anderen gesellschaftlichen Kontext ergibt.



Diese bereits bekannte und praktizierte Art der Internationalisierung organisieren die Hochschulen auch künftig über entsprechende Netzwerke. Für Studierende, die vor allem aus finanziellen Gründen keine temporäre Auslandsstudienphase realisieren können, werden in steigendem Maße fremdsprachige Lehrangebote an den heimatlichen Hochschulen anzubieten sein (was nebenher auch den internationalen Wissenschaftlertausch fördern kann). Gleiches wird für Lehrveranstaltungen gelten müssen, die Interkulturalität in einem weiteren Sinne vermitteln.

In den letzten zehn Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich die Internationalisierung als ein wesentlicher Trend in den Reformprozessen etabliert, der nach Meinung zahlreicher Experten notwendigerweise zunehmen wird (Teichler 2001: 71). Internationalisierung wird dabei unter Aspekten thematisiert, welche die künftige Entwicklung der Hochschulbildung beeinflussen: Zunahme von Kooperation und Mobilität, Angleichung der Studiengangsstrukturen in Europa sowie Reformen im Hochschulmanagement, um die Position der Hochschule im globalen Wettbewerb zu sichern (Hahn 2003; Kehm 2003).

Kennzeichnend für die Internationalisierung der Hochschulbildung wird auch künftig sein, dass grenzüberschreitende Aktivitäten der Hochschulen den Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern fördern und erleichtern werden, während zugleich die Grenzen nationaler Hochschulsysteme erhalten bleiben (Teichler 2005: 62). Unter dem Aspekt der Globalisierung wird sich eine Entwicklung verstetigen, die nationale Grenzen der Hochschulbildung aufweicht, ohne sie aufzuheben. Der Modus dieser Entwicklung wird sich in einer latenten Spannung von Kooperation und Wettbewerb stabilisieren: Innerhalb einer kooperativen bzw. kooperationsfördernden Grundstruktur werden die Hochschulen untereinander und die einzelstaatlichen Hochschulsysteme untereinander Wettbewerber sein.

Ob und in welchem Maße der Wettbewerb um Studierende in den nächsten Jahren zunehmen wird, darin differieren die Meinungen der Experten erheblich. Die vielfach vertretene Vermutung, dass es zu einem Wettbewerb um Studierende komme bzw. dieser, wo er bereits besteht, zunehmen dürfte wohl nur an sehr überdurchschnittlich leistungsstarken Hochschulen Realität werden. Dort, wo eine solche Wettbewerbszunahme eintritt, werden die Hochschulen ihre Studienangebote in gleichem Umfang einheimischen wie ausländischen Studierenden öffnen und dies bei der Gestaltung der Lehre, beispielsweise durch die Entwicklung bilingualer Studienprogramme, die die Einbeziehung des Englischen neben der jeweiligen Landessprache vorsehen, berücksichtigen müssen (Dierkes/Merkens 2002; Herrmann 2004).

Die Mehrzahl der Bildungsexperten ist sich zumindest darin einig, dass sich ein internationaler Wettbewerb um Studierende nicht in allen Bereichen, in allen Abschlussarten sowie in allen Altersgruppen gleichermaßen zuspitzen wird. Wird jedoch unterstellt, dass der Wettbewerb um Studierende zunimmt, dann kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass zwei Kriterien vorrangig die Entscheidungsprozesse von Studieninteressierten beeinflussen: zum



einen die Qualität der Lehre und zum anderen die Standortattraktivität des jeweiligen Hochschulortes.

Eine besondere Herausforderung kann sich schließlich aus einem internationalen Bildungswanderungsdruck ergeben, der unter bestimmten Voraussetzungen insbesondere aus den bevölkerungsdynamischen Staaten Asiens auf Nordamerika, Australien und Europa wirken könnte. China, Indien und Indonesien z.B. sind hinsichtlich des Altersaufbaus sehr junge Gesellschaften. Dort wachsen derzeit extrem große Geburtsjahrgänge der Jahre seit 1990 heran.¹⁰⁸ Diese zeichnen sich durch eine starke Bildungsorientierung aus und werden in den nächsten Jahren Ausbildungen nachfragen.¹⁰⁹ In ihren Heimatländern selbst könnte die durch die großen Alterskohorten und die steigende Studierneigung sprunghaft ansteigende Hochschulbildungsnachfrage nur dann befriedigt werden, wenn heute mit einer massenhaften Neugründung von Hochschulen und einer deutlichen Erweiterung der Studienkapazitäten vorhandener Hochschulen begonnen würde. Dies jedoch ist nicht im notwendigen Maße der Fall.¹¹⁰ Daher werden große Teile der genannten Geburtsjahrgänge in ausländische Hochschulsysteme drängen. Die meisten Studieninteressierten aus den hier in Rede stehenden Ländern präferieren angloamerikanische Zielländer, doch stehen dem zwei Hemmnisse entgegen: Das beliebteste Zielland USA pflegt seit dem 11. September 2001 eine restriktivere Einlasspolitik, und die Aufnahmekapazität der Hochschulsysteme von Ländern wie Großbritannien oder Australien wird angesichts der Nachfragemassivität schnell an ihre Grenzen gelangen. Folglich wird sich ein beträchtlicher Teil der asiatischen Studieninteressierten auf nicht-angloamerikanische Ländern verteilen. Deutschsprachige Hochschulen liegen bislang meist auf Platz 4 oder 5 der Beliebtheitsrankings unter asiatischen Studieninteressenten.¹¹¹ Die Einführung von Studiengebühren kann ein Abrutschen auf Platz 6, 7 oder 8 bewirken. Gleichwohl wird mittelfristig eine immer noch – für zentraleuropäische Verhältnisse – erhebliche Größenordnung an asiatischer Studiennachfrage entstehen.

4.7. Qualitätsorientiert und wettbewerbsfähig agieren

Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermögli-

¹⁰⁸ vgl. http://www.geohive.com/charts/pop_agestruc.php [Zugriff 23.6.2005]

¹⁰⁹ Vgl. China Education and Research Network: Educational Evolution in China, 2000, URL <http://www.edu.cn/20010101/22290.shtml> [Zugriff 23.6.2005]; in China z.B. steigt die Hochschulbildungsbeteiligung pro Altersjahrgang seit 1999 jährlich um 3% (http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/HTMLTables/education/ger_tertiary.htm [Zugriff 23.6.2005]).

¹¹⁰ Vgl. China Education and Research Network, URL <http://www.edu.cn/20050120/3127276.shtml> [Zugriff 23.6.2005]; Indian Ministry of Education, URL <http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta.htm> [Zugriff 23.6.2005]; Indonesien: <http://countrystudies.us/indonesia/56.htm> [Zugriff 23.6.2005].

¹¹¹ Vgl. etwa für China http://www.chinafokus.de/wissenschaft/profil_bildung.php [Zugriff 23.6.2005].



chen. Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, *keine* bzw. nicht allein geschlossene und kanonisierte Wissensbestände zu vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes Wissen lehren, d.h. ein Wissen, das in seiner Gewissheit zumindest zum Teil noch fragil, also nicht kanonisiert ist. Hinzu tritt der Auftrag, die Fähigkeit zu vermitteln, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Im Übrigen wird Qualität an Hochschulen nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Vielmehr *kann* sie dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist dies freilich nicht. Einer solchen Garantie steht eine Reihe von Abhängigkeiten entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die jeweilige Community (die nicht alles, was Qualität ist, als solche goutiert), von kognitiven Situationen oder Wettbewerbsbedingungen (eine Modellrechnung, die in der Volkswirtschaftslehre als wissenschaftlich großer Wurf gilt, erzeugt in der Mathematik mitunter ein müdes Lächeln statt die Anerkennung als Qualitätsleistung).

Gänzlich neu ist an Hochschulen weder Qualitätssicherung noch das, was heute Qualitätsmanagement heißt. Methodenbindung, Forschungskommunikation, fachkulturelle Standards, Kritik oder Prüfungsverfahren dienen seit alters her der Qualitätssicherung in der Wissenschaft und wissenschaftlichen Ausbildung. Nunmehr werden diese überkommenen Instrumente ergänzt um weitere, die z.T. speziell für Bildungsanforderungen entwickelt wurden, z.T. aus der Wirtschaft transferiert werden (vgl. Pasternack 2004).

Mittlerweile mit einer eigenen Tradition im Hochschulsektor – am angloamerikanischen bereits länger als im deutschsprachigen – sind vor allem drei Instrumente versehen:

- *Evaluation*: Grundsätzlich können im Hochschulbereich (a) die Evaluation der Lehre und die der Forschung sowie (b) die externe und die interne Evaluation unterschieden werden. Evaluation der Lehre bezeichnet eine systematische Beurteilung und Bewertung der Lehr- und Lernprozesse, der Rahmenbedingungen und Organisation des Lehrbetriebs. Indem Defizite und Problembereiche erkannt werden und eine Verständigung über die Kriterien guter Lehre stattfindet, soll die Lehre optimiert werden können. Evaluation der Forschung gewinnt zunehmende Bedeutung im Rahmen leistungsorientierter Besoldung. Stärker noch als bei der Evaluation der Lehre stehen hier die Bewertungskriterien im Streit. Der Forschungsindikator Drittmittelquote z.B. könne auch dokumentieren, dass der Einwerbende lediglich risikolose Mainstream-Themen bearbeite und erfolgreiches Netzwerkmanagement betreibe; über die Qualität seiner Forschung, etwa ihre Innovativität (Innovation), müssten hohe Drittmittelquoten nichts Zwingendes aussagen. Die Schwierigkeiten der Bewertung von Qualität sollen dadurch neut-



ralisiert werden, dass die Evaluation durch auswärtige ExpertInnen, sog. Peers, durchgeführt wird. Solche externen Evaluationen oder Peer Reviews beruhen in der Regel auf einer internen Evaluation. Diese erfolgt meist in Gestalt eines Selbstreports, der quantitative Daten aufbereitet und qualitative Selbsteinschätzungen von Stärken, Schwächen sowie Entwicklungspotentialen enthält. Eine Begehung der zu evaluierenden Einrichtung durch die Peers, die Gespräche mit MitarbeiterInnen und Führungspersonal einschließt, mündet dann in die Erstellung des Evaluationsberichts. Dieser leitet aus den gewonnenen Eindrücken und Einschätzungen Veränderungsvorschläge ab. Im Rahmen des New Public Management wird es künftig auch zunehmend Evaluationen von lehr- und forschungsunterstützenden Verwaltungsleistungen geben.

- *Akkreditierung*: Verfahren zur formellen Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, spezifische Leistungen, z.B. einen Studiengang, auszuführen. Im Unterschied zur Evaluation, die (hochschul-)systemintern betrieben wird, beruht die Akkreditierung auf extern formulierten Qualitätsanforderungen. Erbrachte Leistungen werden zu vorab und extern definierten Mindeststandards ins Verhältnis gesetzt. Die Akkreditierung fragt also danach, ob etwas ‚gut genug‘ ist. Tendenziell sind daher Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte weniger bedeutsam als Harmonisierung. Deshalb gilt Akkreditierung auch als eher konservativ. Das Akkreditierungsverfahren endet mit der Zertifizierung bzw. der Ablehnung der Zertifizierung. Damit ist, wiederum im Unterschied zur Evaluation, die erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche Akkreditierung in der Regel unmittelbar mit gravierenden, z.B. finanziellen oder institutionellen Konsequenzen verbunden. Nach den jeweiligen Verfahrensgrundsätzen und den Gegenständen der Akkreditierung lassen sich für den Hochschulbereich begrifflich vier Arten unterscheiden: die Programmakkreditierung, die Clusterakkreditierung, die Prozessakkreditierung und die institutionelle Akkreditierung:
 - *Programmakkreditierung*: Verfahren zur formellen Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, ein Lehrangebot (z.B. einen Studiengang) durchzuführen. Die Programmakkreditierung bewegt sich allein auf der Ebene des einzelnen Studienprogramms und betrachtet, untersucht und beurteilt alle ihn kennzeichnenden Elemente (z.B. Zielsetzung und curriculare Konzeption eines Studienganges, Stimmigkeit und Kohärenz der Studieninhalte und der Lern/Lehrformen, räumliche, personelle und materielle Ressourcen, Arbeitsmarktbezug, internationale und interdisziplinäre Verknüpfungen, programmbezogene Qualitätssicherung).
 - *Clusterakkreditierung*: Sonderform der Programmakkreditierung, bei der verschiedene Studienprogramme in einem Akkreditierungsverfahren zusammengefasst, dann aber die Prüfung und Beurteilung nach den Verfahrensgrundsätzen der Programmakkreditierung durchgeführt werden. Vorteile kann die Clusterakkreditierung als ressourcensparende Begutachtung dort entfalten, wo disziplinär nahe beieinander liegende Studiengänge (z.B. ein Bachelorprogramm und mehrere inhaltlich darauf aufbauende Masterprogramme) gemeinsam begutachtet werden; hier sind Synergieeffekte durch Zeit- und Kostenersparnis erreichbar. Kritisch wird die Clusterakkreditierung dann gesehen, wenn es dem Begutachtungsverfahren (z.B. durch eine zu große Menge an zu akkreditierenden Programmen oder durch eine zu starke disziplinäre Heterogenität) an analytischer Tiefe mangelt. Entscheidendes Gewicht hat daher auch und besonders bei der Clusterakkreditierung die Zusammensetzung der Gutachtergruppe und das Verfahrensdesign. Die formalen und inhaltlichen Grundsätze der Clusterakkreditierung entsprechen denen der Programmakkreditierung.
 - *Prozessakkreditierung*: Im Unterschied zur Programm- bewegt sich die Prozessakkreditierung auf der Ebene von Verfahren, die zur Entwicklung, Implementation und Qualitätssicherung von einzelnen Programmen (z.B. Studiengängen) an Hochschulen eingerichtet und angewendet werden. Hochschulen, die eine Prozessakkreditierung erfolgreich bewältigt haben, ist da-



mit bestätigt worden, dass sie ein hinreichendes Qualitätssicherungssystem haben, um erfolgreich anforderungsgerechte Studienprogramme entwickeln zu können. Sie müssen daher ihre im Weiteren zu entwickelnden einzelnen Studienprogramme nicht mehr gesondert akkreditieren lassen. Diese gelten vielmehr als akkreditiert, da die Hochschule bzw. der Fachbereich prozessakkreditiert ist. Die Prozessakkreditierung konzentriert sich auf prozessuale Elemente im Zusammenhang von Planung, Durchführung und Qualitätssicherung von Lehre und Studium und fragt innerhalb dieses Rahmens nach Entscheidungszuständigkeiten und -wegen, organisationalen Strukturen und ihren Funktionen, nach institutionellen Formen, Kommunikationsabläufen und nach dem Verhalten der Akteure. Hintergrund sind neben grundlegenden Betrachtungen zur Weiterentwicklung der Qualitätssicherung im Hochschulbereich vor allem kritische Stellungnahmen aus den Hochschulen zum Zeit- und Kostenaufwand herkömmlicher Verfahren der Programmakkreditierung.

- *Institutionelle Akkreditierung*: Sie bewegt sich auf der Ebene der gesamten Institution und betrachtet, untersucht und beurteilt alle das Wesen dieser Institution und ihrer Leistungsbereiche kennzeichnenden Elemente (Organisationsaufbau, Steuerungskompetenz, Kompetenzen zur Durchführung von Forschung, Lehre und Weiterbildung, räumliche, personelle und materielle Ressourcen).
- *Ranking*: Als Rangreihenverfahren der Versuch einer vergleichenden überprüfbareren Bewertung von Einrichtungen, z.B. Hochschulen, und der Abbildung dessen in Ranglisten. Dazu werden an Hand bestimmter Kriterien Daten, Bewertungen und Interpretationen erhoben und in bewertende Zahlenwerte übersetzt. Daraus lassen sich dann durch Summierung dieser Zahlenwerte hohe, mittlere und niedrige Gesamtbewertungen ermitteln. Dementsprechend wird schließlich die Rangliste erzeugt. Die erzeugten Aussagen sind ausschließlich relativer Natur. Da es immer um das Verhältnis zu Vergleichsobjekten geht, werden keine Urteile über ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern allein über ‚besser‘ und ‚schlechter‘ abgegeben: „Das heißt aber nichts anderes, als daß – absolut gesehen – die Bedingungen auch in der Spitzengruppe schlecht sein können“ (Klostermeier). Es lassen sich verschiedene Arten von Rankings unterscheiden: Forschungsrankings und Rankings der Hochschulen nach Studienbedingungen bilden die beiden Kernfunktionen von Hochschulen – Forschung und Lehre – ab. Forschungsrankings lassen sich wiederum ausdifferenzieren in Reputations-, Publikations- und Zitationsrankings. Zudem gibt es Förderrankings, bei denen Hochschulen und/oder Fachbereiche danach gewichtet werden, welchen Erfolg sie bei der Einwerbung von Forschungsmitteln in einem definierten Zeitraum aufzuweisen hatten.

Neben diesen Instrumenten, die bereits eine gewisse Verankerung im Hochschulbereich haben, werden weitere Ansätze mobilisiert, die ihren Weg vornehmlich über das New Public Management in den Hochschulsektor finden. Deren wichtigste sind:

- *Zielvereinbarung*: Das Konzept kommt – dort als Management-by-objectives firmierend – aus der Wirtschaft. Dort ist es ein Führungskonzept auf motivationstheoretischer Grundlage, bei dem Vorgesetzte und Mitarbeiter/innen gemeinsam Ziele und die Bewertungsmaßstäbe der Zielerreichung festlegen. Die Vereinbarung wird aus den übergeordneten Organisationszielen abgeleitet und berücksichtigt zugleich individuelle Ziele der Mitarbeiter/innen. Aus letzterem ergibt sich Motivation, aber auch aus der möglichst weitgehenden Delegation von Entscheidungskompetenz zur Zielumsetzung. Zielakzeptanz soll durch die Beteiligung an der Zielformulierung erzeugt bzw. erhöht werden. Im Hochschulbereich kommen derartige vertragsförmige Vereinbarungen sowohl zwischen Staat und einzelnen Hochschulen zur Herstellung von Planungssicherheit vor (Hochschulverträge) wie hochschulintern als Zielvereinba-



rung zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene. In gemeinsam unterzeichneten Vereinbarungen legen bspw. die Hochschulleitung und ein Fachbereich fest, welche Ziele der Fachbereich in den nächsten Jahren erreichen möchte bzw. soll. Die Hochschulleitung stellt die dafür benötigten Mittel bereit. Von der erfolgreichen Umsetzung der vereinbarten Ziele hängt dann die Höhe der weiteren Mittelzuwendung ab. Neben materiellen bieten Zielvereinbarungen auch immaterielle Anreize, die sich in der Formel „Verbindlichkeit gegen Autonomie“ zusammenfassen lassen: Die Selbstverpflichtung, kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Entscheidungskompetenz. Voraussetzung dafür ist, dass die Wege zur Zielerreichung tatsächlich ins Belieben des Fachbereichs gestellt werden. Dies wiederum erfordert, dass Zielvereinbarung auch wirkliche Ziele vereinbaren und nicht detaillierte Maßnahmen.

- *Leistungsanreize*: Hierbei handelt es sich um Anreize, die zu höheren Leistungen stimulieren sollen. Es sind dreierlei Arten zu unterscheiden: monetäre (leistungsbezogene Vergütungs- bzw. Besoldungsbestandteile; leistungsorientierte Besoldung), materielle (zusätzliche Ressourcen, z.B. Mitarbeiterstellen oder Mittel für studentische Mitarbeiter/innen) und immaterielle (Verantwortung, Selbstständigkeit). Die aktuellen hochschulreformerischen Bemühungen konzentrieren sich auf monetäre Leistungsanreize. Es bestehen unterschiedliche Einschätzungen darüber, ob damit tatsächlich der zentrale Motivationshebel bei üblicherweise eher intrinsisch motivierten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen genutzt wird.
- *Kontinuierliche Verbesserungsprozesse* (KVP) sind ein wichtiges Element in Total Quality Management-Konzepten. Da Qualitätsverbesserungs-Programme immer auf Perfektion abzielen, sind alle vor diesem Zustand erreichten Stadien noch nicht optimal: Sie müssen daher weiter verbessert werden. KVP sind permanente Fehlersuche und Fehlereliminierungen. Es geht also um die Optimierung bestehender Abläufe. Diese sollen unter Einbeziehung neuer Erfahrungen immer wieder angepasst werden. Der Regelkreis der KVP besteht aus vier Teilvorgängen: Entscheidung/Verbesserung – Planung – Ausführung – Prüfung – Entscheidung/Verbesserung usw. Diese vier Teilvorgänge sind fortwährend zu wiederholen.
- *Benchmarking* bezeichnet die Suche nach Lösungen, die auf den aktuell besten Methoden und Verfahren beruhen, d.h. die Identifizierung der *best practices*, anders gesagt: den Vergleich mit anderen. Mit Best-Practice-Beispielen lassen sich Lösungen aufzeigen, die bereits realisiert wurden und ihre Zielvorgaben mit den besten Ergebnissen erfolgreich erreicht haben. Auf diese Weise können mögliche Fehlerquellen bei ähnlichen zu entwickelnden Lösungen von Anfang an ausgeschlossen werden. Auf der Identifizierung von Best-Practice-Beispielen aufbauend werden die Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten für eigene Abweichungen von der jeweiligen Bestleistung ermittelt. Benchmarking ist der methodische Vergleich von Prozessen und Produkten mit Vergleichspartnern. Voraussetzung ist die Bildung von Benchmarks. Dies sind Referenzpunkte einer gemessenen Bestleistung. Die Vergleichspartner werden an Hand von Ähnlichkeiten in der eigenen oder anderen Organisationen gefunden. Ziel des Benchmarking ist es, die eigenen Prozesse und Produkte durch das Vorbild des jeweiligen Vergleichspartners entscheidend zu verbessern. Einige Fachbereiche und Hochschulen haben sog. Benchmarking-Clubs gegründet: Innerhalb dieser identifizieren und kommunizieren sie kontinuierlich für einzelne Leistungsprozesse die jeweils besten Lösungen. Ein Problem hierbei besteht oft darin, geeignete Benchmarking-Partner zu finden, da die jeweiligen Partner



sich gegenseitig Organisationsinterna zugänglich machen. So beruht die Idee, Benchmarking-Clubs zu bilden, auch darauf, sich derart vor unerwünschtem Nachaußendringen von Informationen schützen – im Falle der Hochschulen etwa ins Wissenschaftsministerium. Zugleich können daraus Transparenzprobleme resultieren.

- *Balanced Scorecard*: Dieses Konzept reagiert auf Nachteile anderer Steuerungskonzepte: Das Rechnungswesen mit seiner Ausrichtung auf Zahlen ist per se vergangenheitsorientiert und gibt wenig Auskunft über vorhandene Potentiale; Controlling-Instrumentarien sind für systematische Prognosen ungenügend, so dass Erfolgsaussichten für angestrebte Ziele vorrangig intuitiv beurteilt werden. Dagegen setzt die Balanced Scorecard eine Multiperspektivität der Betrachtung. „Balanced“ meint die gleichgewichtige Berücksichtigung der wesentlichen Perspektiven, die einzubeziehen zur Umsetzung einer Organisationsstrategie notwendig ist. „Scorecard“ beschreibt ein übersichtliches Erfassungs- und Darstellungsschema der einzelnen strategischen Ziele, der dazugehörigen Messgrößen, Zielwerte und Aktivitäten. Konzeptionell besteht die Balanced Scorecard aus zwei Elementen: (a) Verknüpfung von vier Betrachtungsperspektiven sowie (b) klare und systematische Ableitung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten einschließlich der Integration eines transparenten Zielsystems und eines Systems von Leistungsindikatoren. Die Verknüpfung der Betrachtungsperspektiven zielt auf eine gleichgewichtige Berücksichtigung wesentlicher Perspektiven: der finanzwirtschaftlichen, der Kunden-, der internen Prozess- und der Entwicklungsperspektive. Die Ableitung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten bedeutet, dass eine formulierte Organisationsstrategie in konkrete Zielvorgaben übersetzt wird, die Zielvorgaben mit Maßstäben der Zielerreichung zu versehen sind, so dass daraus zielführende Aktivitäten abgeleitet werden können. Die beiden Elemente – vier Betrachtungsperspektiven sowie Ableitung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten – werden in einer Balanced Scorecard matrixenförmig verbunden.
- *Berichtssysteme* sind eine Sammelbezeichnung für diverse Varianten systematischer Berichterstattung, die durch die Verpflichtung zur Regelmäßigkeit und die Einhaltung formaler Standards, welche Vergleichbarkeit sicherstellen sollen, gekennzeichnet sind. An Hochschulen gibt es neben dem jährlichen Haushaltsabschluss eine Vielzahl von inhaltlich orientierten, d.h. die Erfüllung des Leistungsauftrags der Hochschule thematisierenden Berichtsformen. Dazu zählen insbesondere der Selbstreport als Bestandteil regelmäßiger Evaluationen, der Leistungsbericht über die Erfüllung von Zielvereinbarungen, der Lehrbericht und seit neuerem auch die Wissensbilanz (s.u.). Komplementär zur Autonomiesteigerung werden solche z.T. neuartigen Berichtssysteme verstärkt installiert. Sie sollen eine systematische Überprüfung der Leistungserfüllung durch Leistungsindikatoren ermöglichen und zugleich den Abbau direkter Interventionsmöglichkeiten des Staates ausgleichen. Für Controlling z.B. ist ein funktionierendes Berichtssystem zentrale Voraussetzung. Bei entsprechender Ausgestaltung können Berichtssysteme auch den Informationsvorsprung, der bislang mit Machtpositionen innerhalb der Hochschule verbunden ist, relativieren.
- Ein neueres Instrument der systematischen Berichterstattung ist die *Wissensbilanz*, die in einigen Unternehmen als Ergänzung zum jährlichen Geschäftsbericht erstellt wird. Die österreichischen Hochschulen müssen ab 2005 regelmäßig Wissensbilanzen vorlegen. Das Instrument gilt als adaptionsfähig für Hochschulen, da die Wissensbilanz den wichtigsten ‚Produktionsfaktor‘ einer Hochschule – Wissen – in den Fokus der Bilanzierung rückt. Abgebildet werden



soll, wie hochschulintern das Management von Wissen funktioniert, und welche externen Wirkungen die jeweilige Hochschule durch die Kommunikation und den Transfer ihres Wissens erzielt. Dazu wird durch Erhebung monetärer und nichtmonetärer Indikatoren schwer greifbares Wissen und Wissensflüsse innerhalb Hochschule erfasst und strukturiert. Dem dient ein Prozessmodell, das die Zunahme des Wissens als Kreislauf innerhalb der Hochschule im Zeitverlauf darstellt. Dabei wird das Wissen, da in den Kreislauf eingebunden, sowohl als Input wie als Output verstanden, und es wird in drei Formen aufgefasst: als Human-, Struktur- und Beziehungskapital. Humankapital lässt sich an einer Hochschule verstehen als die Lehrenden und Forschenden, ggf. auch die Studierenden, das Strukturkapital bilden die Investitionen, und das Beziehungskapital sind Vernetzungsaktivitäten. Exemplarische Wirkungen dieser Wissenskaptialisierungen können dann z.B. Rankingpositionen oder Absolventenqualität (Humankapital), Positionsverbesserung gegenüber Wettbewerbern (Strukturkapital) und Folgeprojekte (Beziehungskapital) sein. Am Beginn der Wissensentwicklung wie seiner bilanzierenden Darstellung stehen sog. Wissensziele, also wissensbezogene Organisationsziele. Die einzelnen Wissensziele werden dann hinsichtlich ihrer Umsetzung bzw. des Umsetzungsgrades quantitativ bilanziert – in Form tabellarischer Kennzahlendarstellung –, verbal beschrieben und mit qualitativen Bewertungen versehen. Zusammenfassende Darstellungen der Kennzahlen wie auch der Bewertungen schaffen schließlich den Übergang zum „Ausblick“, der zugleich die Grundlage ist für die nächstfolgende Wissensbilanz.¹¹²

Die Herausforderung der Zukunft wird vorrangig darin bestehen, einerseits die akzeptanz- und wettbewerbspositionsverbessernden Effekte systematisch betriebener Qualitätsentwicklung zu sichern und andererseits die schleichende Entwicklung einer Qualitätsbürokratie zu vermeiden. Die latente Gefahr einer Qualitätsbürokratie besteht (und kann in Großbritannien bereits besichtigt werden), da Qualitätssicherungsmaßnahmen ein gründlicher Dokumentationsaspekt inne wohnt. Ein bürokratischer Apparat mit seiner prozeduralen Eigenlogik, einmal entstanden, würde dann fortwährend die Lehrenden zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen antreiben. Eine Ablenkung von den hochschulischen Kernaufgaben – Forschung und Lehre – wäre unausweichlich, und für das eigentliche Ziel, Qualität zu sichern und zu steigern, stünde zwangsläufig weniger Zeit zur Verfügung.

Hinsichtlich der wettbewerblichen Orientierung der Hochschulen wird es darum gehen, dem Leistungskern der Hochschule – Forschung und Lehre – die Funktionslogik der Wissenschaft zu sichern. Diese beruht auf einem reputationsgebundenen Wettbewerb statt auf marktpreislicher Bewertung. Einer Mikroökonomisierung am ehesten zugänglich sind dagegen die wissenschaftsunterstützenden Einrichtungen wie Hochschulverwaltungseinheiten, sonstige nichtwissenschaftliche Bereiche (Rechenzentren, Bibliotheken, Hochschulsport) und ggf. universitätsklinische Krankenversorgung. Hier kann sich das Hochschulmanagement durch den Einsatz kompetitiver Marktsteuerung entlasten, wobei es auch dort häufig um das Agieren auf Quasi-Märkten gehen wird.

¹¹² Für die österreichische Universitätsdiskussion zur Wissensbilanz vgl. ARC/WBW (2001), Austrian Research Centers (o.J.), Österreichische Rektorenkonferenz (2003), Finanzwesen und Controlling der Universität Wien (2005).



Qualitätsmanagement an Hochschulen wird daher sinnvollerweise zu beschränken sein auf (a) Organisationsoptimierungen, die Ressourcenkonzentrationen auf die Kernleistungsbereiche der Hochschule – Forschung und Lehre – befördern, und (b) darauf, der traditionellen akademischen Wettbewerblichkeit innewohnende Wettbewerbshemmnisse (dysfunktionale Hierarchien, strukturelle Frauenbenachteiligung und dergleichen) zu eliminieren.

4.8. Neue Lehr- und Lern-Formen entwickeln und nutzen

Allgemeine Übereinstimmung herrscht darüber, dass die Hochschule der Zukunft auch zukunfts-fähige Orientierungen und Techniken des Lehrens und Lernens benötigt. Einerseits stehen Modularisierung und Flexibilisierung in einer potenziellen Spannung zur Kohärenz von Studienangeboten; dies muss aufgefangen werden. Andererseits begünstigt die stärkere Orientierung der Studienpläne an Employability und der Ausbildung multifunktionaler Fähigkeiten die Entwicklung von eher oder vermehrt kognitions- und praxisorientierten Lehr- und Lernmethoden wie problembezogenes oder projektorientiertes Lernen und Studieren (Wildt 2001), die Einführung oder gezielte Weiterentwicklung von IT-gestützten interaktiven Lehrmitteln sowohl in Präsenzstudiengängen, in berufsbegleitenden Studiengängen, in dualen Ausbildungskonzepten als auch in der Weiterbildung.

Eine Ausweitung ihrer IT-gestützten Angebote eröffnet den Hochschulen darüber hinaus strategische Handlungsoptionen, um dem prognostizierten Anstieg der Studiennachfrage in der Zukunft nicht mit zugangslimitierenden Maßnahmen (z.B. NC oder kostenintensiven hochschuleigenen Auswahlverfahren) begegnen zu müssen. Soweit sich spezifische Hochschulzulassungsverfahren durchsetzen, wird die Entwicklung solcher Verfahren, die auf die Anerkennung vorangegangener Lernerfahrungen in institutionalisierten und außerinstitutionellen Bildungsorten (Berufsbildungs- und Berufserfahrung) beim Zugang zu Hochschulbildung abstellen, weiter voranzutreiben sein.

Neue Lehr- und Lernformen lassen sich in folgender Weise gruppieren:

- zunächst sind dies auf einer elementaren technischen Stufe *neue Lehr- und Lernhilfen*, etwa der Einsatz von Medien zur Visualisierung von Zusammenhängen (Folien, Poster, Flipcharts) und Beamern mit der entsprechenden Softwareanwendung (wie PowerPoint, Harvard Graphics, Corel Presentations usw.), die Nutzung elektronischer Medien für Großprojektionen und Videokonferenzen, digitale Bibliotheken, die auf der gleichen medialen Ebene (medienbruchfrei) das Weiterlernen in „klassischen“ Medien wie Büchern und Zeitschriften ermöglichen;
- *exemplarisches Erfahrungslernen*, d.h. Formen der Wissensvermittlung, die weniger über den strukturierten Lehrendenvortrag stattfinden, sondern über gezielte Hilfestellungen zum selbstständigen Wissenserwerb sowie zum zielführenden und kritischen Umgang mit Informatio-



nen, wie etwa durch die Einbindung von Simulationen bzw. Planspielen in Lehrveranstaltungen, Projektarbeiten bzw. Projektorientiertes Lernen (POL);

- *Studiengänge, die verschiedene Lernorte integrieren*, z.B. duale Studiengänge, die eine betriebliche Ausbildung mit einem Hochschulstudium verbinden, oder Verbundstudiengänge für Berufserfahrene, die drei Lernorte verbinden: Hochschule, berufliche Praxis und Selbststudium im privaten Umfeld;
- *Mobiles Lernen* – auch „ubiquitäres Lernen“ –, d.h. die Ausnutzung von Mobiltechnologien, um Lernen an jedem Ort zu ermöglichen, etwa CD-ROM-gestütztes Lernen, sowie
- die Anwendung *netzbasierter Lehrens und Lernens*.

Die Entwicklung von IT-gestützten Lehrformen gelang bisher vor allem auf Grund von Förderprogrammen – und blieb weitgehend konventionell. Schulmeister (1999: 170) kam in einem Überblick zu virtuellen Hochschulangeboten zu der Einschätzung, dass „überwiegend didaktische Methoden der 50er und 60er Jahre zum Einsatz kommen, die dem programmierten Unterricht, dem CBT und dem Instrukionalismus entlehnt wurden, während in komplexe Lernumgebungen integrierte Materialien, die sich anderen Paradigmen des Lehrens und Lernens, beispielsweise dem entdeckenden Lernen oder dem konstruktivistischen Lernen, verpflichtet fühlen, relativ selten vorkommen“.

Aktuell ist der Einsatz von E-Learning an den Hochschulen in einem Wandlungsprozess begriffen (vgl. Kleimann/Wannemacher 2005). Wurde in der Vergangenheit vor allem die multimediale Aufbereitung von Lehrinhalten vorangetrieben, so steht heute die Mehrfachnutzung dieser Angebote sowie die Einbettung digitaler Lehr-/Lernformen in die Hochschulstrukturen im Vordergrund. Ursachen dieser Entwicklung sind sowohl Veränderungen in den Förderpolitiken als auch stärkere Orientierungen der Hochschulen auf eine anhaltende Wirksamkeit von E-Learningkonzepten. Eine langfristige Verankerung mediengestützter Lehr-/Lernformen in die Hochschulbildung bedarf künftig vor allem der Eingliederung der dafür erforderlichen Ressourcen, Arbeitsabläufe und Kompetenzen in die Strukturen der Hochschulen.

Web-based Teaching/Learning – auch Online-Lernen – bezeichnet die Verschmelzung von Ausbildung und Internet, wobei Angebot und Vermittlung von Wissensinhalten unter Einsatz von modernen Kommunikationstechnologien realisiert wird. Die Art der netzbasierten Lern-Angebote ist sehr heterogen: Sie reicht von der netzgestützten Bereitstellung von Lehrmaterialien über Lehrveranstaltungen mit Online-Unterstützung, etwa Online-Meetings, bis zu reinen Online-Studiengängen; daneben finden sich zunehmend Blended-Learning-Arrangements (dazu unten ausführlicher). Die aktuelle Situation lässt sich auf zwei Entwicklungslinien reduzieren: Einerseits gewinnen Standardisierungsprozesse an Bedeutung, die die Bewertbarkeit und Kompatibilitäten heterogener Angebote und Leistungen verbessern; andererseits nimmt die Singularisierung der jeweiligen Lernarrangements zu, um spezifischen Bildungsbedürfnissen mit Inhouse-Lösung zu entsprechen (Gidion 2003).



Dieses Feld stellt durchaus auch einen neuen Markt für die Hochschulen dar. Jene Hochschulen, die bereits heute damit beginnen, diesen Markt zu bedienen, werden sich einerseits einen Wettbewerbsvorteil sichern und sich andererseits zu einem starken Akteur bei der Entwicklung künftiger Lerninhalte entwickeln. Allerdings ist diesen Markt zu erschließen und zu bedienen mit hohen Kosten verbunden. Diese werden nur durch gesamtstaatliche oder internationale Hochschulverbände für die gemeinsame Entwicklung von E-Learning-Konzepten getragen können.¹¹³ Zu erwarten steht, dass solche Verbände in strategische Allianzen mit Multimediafirmen und Verlagen, die sich gleichfalls der Entwicklung von E-Learning-Konzepten widmen, eingebunden sein werden.

In einem sind sich die Experten einig: Die weitere Entwicklung von netzbasierten Lehr- und Lernformen wird in starkem Maße auch von Innovationsschüben im IT-Bereich abhängen; das wiederum erschwert eine valide Exploration von künftigen Trends auf diesem Sektor. Einstweilen hat sich nach großer Euphorie im Zuge des New-Economy-Hypes vielerorts Ernüchterung eingestellt. Die Autoren einer Studie zum E-Learning an deutschen Hochschulen kommen zu dem Ergebnis, dass derzeit etwa 5% der Studierenden mit E-Learning arbeiten, nur in Einzelfällen wird dieser Wert überschritten. Insbesondere in Disziplinen mit ausgeprägter Computeraffinität (Informatik, Ingenieurwissenschaften) sind neben Fächern mit hohen Studierendenzahlen (Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften) in stärkerem Maß computergestützte Formen der Hochschullehre anzutreffen. (Institut für Medien- und Kompetenzforschung/Multimedia Kontor Hamburg 2004: 12ff.)

Realistischerweise ist davon auszugehen, dass die viel zitierte virtuelle Universität (Encarnação/Leibold/Reuter 2000) als dominantes Lehrkonzept sich auch in den nächsten Jahren nicht durchsetzen wird. Dem steht vor allem entgegen, dass die soziale Komponente des Lernens virtuell weder hinreichend simuliert- noch substituierbar ist. Jedoch sprechen zahlreiche Projekte und Modellversuche dafür, dass Teile des heutigen Präsenzstudiums und des Selbststudiums der Studierenden sinnvoll durch internetgestützte Lehr- und Lernformen ersetzt und verbessert werden können.¹¹⁴ Welche Vermittlungswege gewählt werden, hängt wesentlich von der Art des zu vermittelnden Wissens ab: Erfahrungswissen beispielsweise dürfte auch in Zukunft noch lange in Lehrformen vermittelt werden, die auf die berufliche Praxis ausgerichtet sind und im Gruppenmodus realisiert werden. Große Teile des expliziten Wissens hingegen, das heute noch zu großen Teilen in Vorlesungen vermittelt wird, lassen sich in internetgestützte Lernformen überführen.

Eine jüngst vorgenommene Evaluation der Virtuellen Hochschule Baden-Württemberg zeigt deutlich, dass sowohl anfängliche Befürchtungen als auch Erwartungen kaum eingetroffen sind. Die Befürchtung, dass durch E-Learningangebote die Studierenden vereinsamen und die Hoch-

¹¹³ Die Entscheidung von Stanford University, Princeton University und Harvard University, gemeinsam ein E-learning-Konzept zu entwickeln, verdeutlicht dies (vgl. Kukowski-Schulert/Thurm/Knorr 2004: 163f.).

¹¹⁴ In Bremen haben sich z.B. mit „d-lectures“ (multimediale preiswerte Vorlesungsmitschnitte) und „eBooks“ (digitale Lehrbücher und Vorlesungsskripte) zwei Angebote etabliert, die gut nachgefragt werden.



schullehrer überflüssig werden, wurden ebenso wenig bestätigt wie die Erwartungen, dass sich die Qualität der Lehre schlagartig verbessern wird und die auf dem freien Markt angebotenen Kurse die finanziellen Probleme der Hochschulen lösen würden (Schmitt 2005: 145). Vielmehr zeigte sich, dass es durch die Verbindung von Präsenzphasen mit virtuellen Lehrinhalten zu einer Verbesserung der Kommunikation unter den Studierenden und zwischen den Lehrenden und Lernenden gekommen ist. Gleichwohl konnten wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die für ähnliche Projekte bedeutsam sein könnten. Beispielsweise entstand in mehreren Einzelprojekten (Telerobotik, Automatisierte Anlagen im Internet, Telematik und Regelungstechnik sowie Virtuelle Pneumatik) Erfahrungswissen, das aus der modernen Hochschullehre nicht mehr wegzudenken sei (Schmitt 2005: 146).

Der Trend wird jedenfalls, so ist zu erwarten, nicht im reinen E-Learning liegen, sondern in der klugen Mischung. Dem liegt eine hochschuldidaktische Erfahrung zu Grunde, die sich zunehmend durchsetzt: Reines E-Learning kann viele Inhalte nicht ausreichend vermitteln und vernachlässigt die soziale Komponente des Lernens zu stark. Hierauf reagiert das Konzept des sog. Blended Learning. Im wörtlichen Sinne bedeutet es „gemischtes Lernen“. Dieses hybride didaktische Konzept beinhaltet die Verbindung von klassischer Präsenzlehre, in der die Studierenden die Möglichkeit haben, sich *face to face* zu treffen und auszutauschen, mit den verschiedenen virtuellen Komponenten des E-Learnings (Mandl 2005: 140). In der Literatur und der Praxis haben sich folgende Formen etabliert, die sich häufig als Mischformen erweisen:

- Selbstlernen via Web Based Training,
- Teletutoring,
- Teleteaching,
- kooperatives computerunterstütztes Lernen und
- virtuelle Labors (Bremer 2003: 34ff.).

Blended Learning zielt auf ein Lernen im Medien- und Methodenmix, das die Vorteile der verschiedenen Lernformen miteinander verbindet und dadurch zugleich versucht, deren jeweilige Nachteile zu neutralisieren. So bleibt für die Studierenden einerseits der soziale Gruppenkontakt durch regelmäßige Präsenzveranstaltungen erhalten. Andererseits können die einzelnen Studierenden die virtuellen Kurselemente im persönlichen Lerntempo zeit- und ortsunabhängig bearbeiten. Eine aktuelle Studie zum E-Learning an deutschen Hochschulen ergab, dass unter den online-unterstützten Lehrveranstaltungen rund die Hälfte Blended-Learning-Arrangements sind (Institut für Medien- und Kompetenzforschung/Multimedia Kontor 2004: 11).

Jedenfalls sind die z.B. von der Bertelsmann-Stiftung (vgl. Encarnação/Leibold/Reuter 2000) und anderen für das Jahr 2005 prognostizierten vollvirtuellen Hochschulen, neben denen die Präsenzuniversitäten allenfalls noch ein Schattendasein fristen, in weite Ferne gerückt.¹¹⁵ Nach einer

¹¹⁵ Eine vom Direktorat Education and Culture der EU-Kommission in Auftrag gegebene Evaluation von mehr als 200 Universitäten aus 15 Ländern bestätigt, dass die Einführung virtueller Voll-Lehrangebote nur behutsam voran schreitet.



Phase der Begeisterung und des Aufbruchs befinden sich die Hochschulen bei diesem Thema nunmehr in der Phase der Ernüchterung und Konsolidierung. Gleichwohl bleibt dieser Bereich für die wissenschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der Hochschulen bedeutsam. Angesichts der Tatsache, dass Entwicklungen im IT-Bereich nur schwer zu prognostizieren sind, kann hier lediglich darauf verwiesen werden, welche aktuellen Entwicklungen vor allem der institutionellen Verstärkung bedürfen:

- Implementierung der vorhandenen Lösungen in den Hochschulalltag, vor allem Formen des Blended Learning,
- Erwerb und Standardisierung von Lernplattformen,
- nachhaltige Bemühungen zur Qualitätssicherung (Akkreditierung von Studiengängen und Anerkennung von netzbasierten Studienleistungen) und Programmpflege,
- virtuelle akademische Weiterbildung,¹¹⁶
- Ausbau von Supportstrukturen,¹¹⁷
- Qualifizierung von Lehrenden (vor allem die Heranführung von Erstlehrenden und jungen DozentInnen an neue Lehr- und Lernformen),
- hochschul- und länderübergreifende Netzbildung mit verteilten Kompetenzzentren, die u.a. ein mediendidaktisches Angebot berücksichtigen,
- die Anrechnung erbrachter Leistungen im E-Learning-Bereich auf das Lehrdeputat sowie
- die Klärung urheberrechtlicher Fragen.

Auch die Einführung digitaler Lehrangebote ist derzeit nur ungenügend in die Curricula der Hochschulen eingebunden und hat nur wenig zu notwendigen Strukturveränderungen beigetragen. Um die Effizienz digitaler Lehrangebote künftig zu erhöhen, sind vor allem zwei Aktivitäten erforderlich:

1. müssen bürokratische Hemmnisse abgebaut werden. Das betrifft die zögerliche Anerkennung virtuell erbrachter Studienleistungen und virtueller Prüfungen. Sie hat ihre Ursachen in der bislang unzureichenden Qualitätssicherung, in Vorbehalten der Lehrenden gegenüber dem Einsatz von Multimedia, der Zurückhaltung von Hochschulleitungen gegenüber derartigen Projekten bis hin zu offenen Finanzierungs- und Urheberrechtsfragen und dem Fehlen hochschulübergreifender Lernplattformen.
2. die Schaffung verbindlicher Regelungen, welche die Anrechnung von erbrachten Leistungen im virtuellen Lehrbereich auf das Lehrdeputat ermöglichen.

¹¹⁶ Die Aufgabe der virtuellen akademischen Weiterbildung wird – soweit sie überhaupt wahrgenommen wird – mit zwei Strategien verfolgt: Einerseits über die Einrichtung von Weiterbildungsportalen (z.B. in Bayern) und andererseits über die Einführung von virtuellen oder teilvirtuellen Weiterbildungsstudiengängen (z.B. in Baden-Württemberg mit Master online, in Bayern mit dem Studiengang Wirtschaftsinformatik, der auf ein Blended Learning-Konzept setzt, in Bremen die Weiterbildung von Piloten sowie im Saarland WonfoLine und eBuT).

¹¹⁷ Wie erfolgreich ein solches Konzept sein kann, zeigt z.B. das Zentrum für Multimedia in der Lehre an der Universität Bremen (ZMML). Als zentrale Einrichtung der Universität spielt das ZMML eine aktive und initiiende Rolle beim Einsatz von audiovisuellen Medien in der Lehre und ist offen gegenüber den Wünschen und Interessen der Studiengänge und Fachbereiche. In den Fällen, in denen einzelne Fachbereiche über eine eigene Infrastruktur und eigenes Know-how Projekte realisieren können, entfällt die Wahrnehmung der jeweiligen Aufgaben durch das ZMML.



Für die Zukunft ist zu erwarten, dass sich der Blended-Learning-Modus mit offeneren Lehrformen, als sie heute noch dominieren, verbinden wird. Solche offeneren Lehrformen sind insbesondere:¹¹⁸

- *Erfahrungsbasiertes forschendes Lernen*: Lernende sammeln Erfahrungen durch Beobachten, Testen, Experimentieren und leiten daraus theoretische Gesetzmäßigkeiten ab.
- *Fallbasiertes Lernen*: An Hand dargestellter (schriftlich, mündlich, virtuell) Problemsituationen aus der beruflichen Praxis analysieren Studierende diese im Kontext einzelner Studienfächer und entwickeln Lösungsansätze. Hochschullehrer/innen coachen (geben Hinweise, Erläuterungen, Anregungen) und bewerten die Lösungsansätze aus fachlicher, methodischer und sozialer Perspektive.
- *Planspiel*: In zugewiesenen Rollen agieren Studierende bei der Lösung eines fiktiven oder realen praktischen Problems aus der beruflichen Praxis. Hochschullehrer/innen beobachten und bewerten (evtl. in Kooperation mit Hochschullehrer/innen anderer Disziplinen oder Praktikern) die erzielten Lösungsansätze aus unterschiedlicher Perspektive.
- *Work-based learning*: Erfahrungen der Studierenden aus Praktika in Unternehmen u.ä. werden mit Betreuern in Unternehmen ausgewertet; Hochschullehrende coachen die Auswahl der Unternehmen.
- *Reflektiertes Praktikum*: Als fester Bestandteil des Curriculums erhalten Studierende konkrete Aufträge für ihre Praktika einschließlich der Aufgabe, abschließend schriftlich über ausgewählte Probleme, mögliche Ursachen und Lösungsansätze zu reflektieren. Diese Analysen werden in Studierendengruppen ausgewertet, gecoacht durch einen oder mehrere Hochschullehrer/innen.
- *Projektorientiertes Lernen*: Ähnlich dem fallbasierten Lernen und Planspiel - mit dem Unterschied, dass sich das zu lösende Projekt auf eine reale Situation in einem Unternehmen, einer Praxis, einer Institution u.ä. bezieht und die Studierenden neben theoretischen Analysen, einer arbeitsteiligen Teamarbeit eng mit den künftigen Nutzern bzw. den Auftraggebern zusammen arbeiten müssen.

Feldexperimentelle Studien konnten zeigen, dass diese Form des Lernens traditionellen Lehrformen überlegen sind (Sembill 2000: 67). Vor allem das Problemorientierte Lernen (POL),¹¹⁹ das auf Lehr- und Lernverfahren zur Erarbeitung von Themen in Kleingruppen setzt, wird derzeit schon bevorzugt in Blended-Learning-Arrangements angewendet und ist weltweit verbreitet. Diese Methode gilt derzeit insbesondere für ein modernes Medizinstudium als adäquat. In ähnlicher Form ist POL aber auch in anderen Studiengängen (beispielsweise Ingenieurwissenschaften, Pädagogik, Jura und Betriebswirtschaft) ergänzend zum Präsenzstudium anzutreffen (Marks/Thömen 2002: 4). In der Managementausbildung weisen die Case Studies eine starke methodische Nähe zum POL auf.

¹¹⁸ Berendt/Voss/Wildt (2002); Landfried/Senger (2004); Markowitsch/Messerer/Prokopp (2004)

¹¹⁹ Das POL orientiert sich in starkem Maß an der an der kanadischen McMaaster University entwickelten Methode des Problem-based learning (PBL).



Das Ziel des POL ist es, die Studierenden zur selbstständigen Bearbeitung von speziellen Sachverhalten an Hand ausgewählter berufstypischer Arbeitsschritte heranzuführen. Das wichtigste Charakteristikum ist, dass ein auf Interaktion und Selbstverantwortung ausgerichteter exemplarischer Lernprozess mit konkretem Anwendungsbezug in Kleingruppen ausgelöst wird, der unterschiedliche Formen der studentischen Zusammenarbeit initiiert. Der POL-Ablauf ist phasenweise strukturiert und folgt analogen Problemlösungsverfahren, wobei nicht die konsequente Einhaltung der einzelnen Phasen im Vordergrund steht, sondern der individuelle Bearbeitungsprozess (Marks/Thömen 2002: 2). Durch exemplarisches Erfahrungslernen werden die Studierenden befähigt, problemorientiert und interdisziplinär Anforderungssituationen im Studium zu bewältigen. POL befördert sowohl den Erwerb von Inhalten und Strategien zur Auseinandersetzung mit neuen Themen und Situationen als auch die Zusammenarbeit mit KommilitonInnen in wechselnden Kleingruppen.

Markowitsch (2004: 76) verweist darauf, dass sich drei Modelle des Projektorientierten Lernens unterscheiden lassen, die in Praxis häufig als Mischformen anzutreffen sind:

- Im *linearen Modell* werden zunächst grundlegende Kenntnisse vermittelt, die durch Übungen gefestigt werden. Im anschließenden Projekt erfolgt die Anwendung und Vertiefung des Gelernten.
- Im *integrativen Modell* wird eine Problemstellung bearbeitet, ohne dass die Studierenden über entsprechende Kenntnisse verfügen. Diese werden im Verlauf des Projekts in entsprechenden Phasen vermittelt.
- Im *aktionistischen Modell*, das vom Verlauf her dem integrativen Modell ähnelt, findet zum Abschluss des Projekts eine öffentliche Präsentation statt, mit der Veränderungen der gesellschaftlichen Realität initiiert werden sollen.

Die Implementierung von POL in Blended-Learning-Arrangements eröffnet einerseits der Hochschulbildung neue Perspektiven und andererseits erwachsen neue Anforderungen an die Lehrqualifikation der Wissenschaftler/innen. Neben einer entsprechenden Medienkompetenz brauchen Hochschullehrer/innen auch ein gerüttelt Maß an Risikobereitschaft und Freude am Experimentieren, denn als Projektler/in müssen sie im Verlauf des Projekts unterschiedliche Rollen übernehmen:

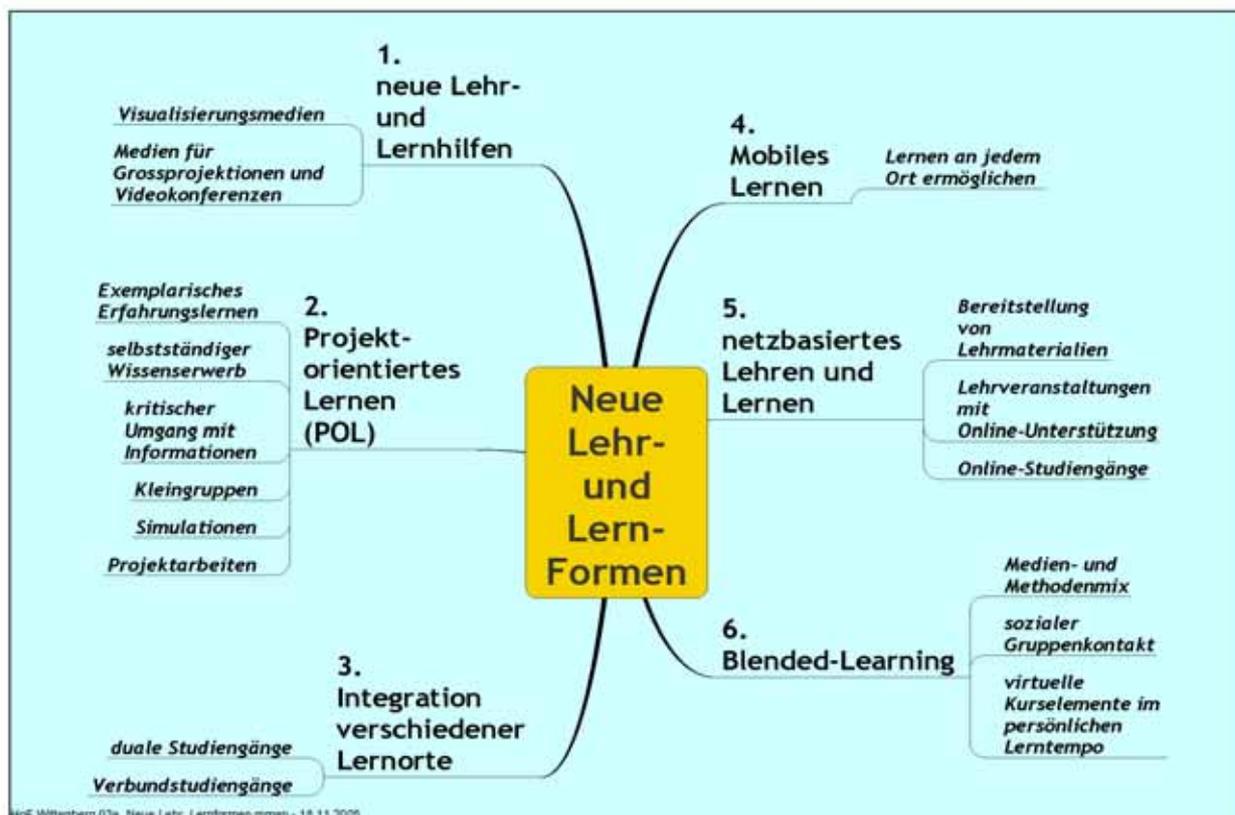
„Sie managen den Projektablauf und die Rahmenbedingungen, lehren und betreuen die Studierenden, kooperieren mit ihnen und leiten sie zur Selbstreflexion an. Schließlich stellen sie den Kontakt zu Unternehmen her und vermitteln bei Konflikten ... , und wenn das Projekt nicht wie erwartet verläuft, kann ihnen die Rolle des ‚Sündenbocks‘ zugeschrieben werden.“ (Markowitsch/Messerer/Prokopp 2004: 79)

Die Vorteile des Projektorientierten Lernens sehen zahlreiche Experten in der Verzahnung von praxisnaher Auseinandersetzung mit künftigen beruflichen Anforderungen in kollektiven Lernsituationen, der hohen Motivation der Studierenden, die neben fachlichem Wissen auch wichtige multifunktionale Fähigkeiten entwickeln. Als problematisch wird der mitunter hohe Zeitaufwand für Planung und Durchführung eines Projekts, die erforderlichen Ressourcen sowie bürokratische



und organisatorische Hindernisse bei der Anrechnung von Studienleistungen gesehen. Kritiker des Projektorientierten Lernens merken häufig an, dass bei ausschließlicher Projektarbeit die systematisch und methodisch fundierte Vermittlung von Bildungsinhalten verloren gehen kann (Gudjons 1994). Dieser Kritik sind sich die Befürworter neuer Lehr- und Lernformen durchaus bewusst und fordern eine stärkere didaktische Durchdringung (Landfried/Senger 2004: 5).

In jedem Falle stellt diese Entwicklung völlig neue Anforderungen an die Hochschulbildung sowie an die Lehrqualifikation der Wissenschaftler/innen. Darauf wird zurückzukommen sein.¹²⁰



¹²⁰ Vgl. Punkt 5.1.2. Lehrkompetenzen – Methodische Kompetenzen.



5. Konsequenzen

Die bisherige Darstellung hat verdeutlicht, dass in Fragen der Gestaltung von Hochschulbildung nicht von einer gleichsam linearen Entwicklungsdynamik im europäischen Hochschulraum ausgegangen werden kann. Zwar kann die Entwicklung der (gesamtgesellschaftlichen) Rahmenbedingungen zumindest im westeuropäischen Kontext als durchaus vergleichbar gelten. Doch bereits hinsichtlich der gegenwärtigen Trends in der Hochschulbildung sind unterschiedliche Ausgangssituationen und Motivlagen zu konstatieren: Modelle, die in (Kontinental-)Europa häufig als Notwendigkeiten gesehen werden, um veränderten Rahmenbedingungen gerecht zu werden (gestufte Studiengänge, kumulatives Prüfungssystem, Autonomie bei Studierendenauswahl und Finanzen etc.), sind dort, wo sie aus historisch begründeten funktionalen Gesichtspunkten und daher auch unabhängig von derzeitigen Änderungen in den Rahmenbedingungen bereits Realität sind – in Großbritannien, den USA, mit Abstrichen auch in den Niederlanden –, durchaus nicht unstrittig. Schließlich ist es heute noch keineswegs sicher, ob die sich abzeichnenden Hochschultrends tatsächlich den veränderten Rahmenbedingungen gerecht werden können. Es muss immer die Möglichkeit mitgedacht werden, dass in dem einen oder anderen Fall, z.B. auf Grund ganz anders gelagerter Traditionen, andere Reformen und Maßnahmen vonnöten sind. Entsprechende Reflexions- und Umsteuerungsressourcen sind daher innerhalb jedweder Reformaktivitäten vorzuhalten.

Für Deutschland, Österreich und andere kontinentaleuropäische Länder gilt, dass die Notwendigkeit eines radikalen Umbaus der Studienorganisation weniger auf einer aktuellen finanziellen Misere oder auf der europäischen Integrationsnotwendigkeit beruht als vielmehr auf einer jahrzehntelangen erfolglosen Studienreformediskussion. Die Dysfunktionalität der Hochschulstrukturen ist seit fast einem halben Jahrhundert immer wieder diskutiert worden. So gab es bereits in den 70er Jahren Forderungen nach dreijährigen Studiengängen, nach Förderung der sog. Schlüsselqualifikationen oder nach Eliteförderung. In dieser Perspektive stellt sich die aktuelle extensive Bereitschaft, unter legitimatorischer Nutzung des Bologna-Prozesses und wissenschaftlicher Anforderungen Strukturen umzukrempeln, mehr als ein Dammbbruch nach einem langen Reformstau dar und weniger als das Ergebnis momentaner externer Bedingungen. Richtig ist aber auch, dass steigende Studierendenzahlen und zunehmende finanzielle Restriktionen den Handlungsdruck erhöht haben.

Im weiteren Verlauf soll zwischen zwei Bereichen, in denen sich Konsequenzen ergeben, unterschieden werden: einerseits Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Lehrenden (nach-



folgend Punkt 5.1.); andererseits strukturellen und prozeduralen Antworten auf die Anforderungen in Organisation und Management (5.2.).

5.1. Anforderungen an den Kompetenzerwerb der Lehrenden¹²¹

5.1.1. Gesamtheit der Anforderungen

Die Bilanz der beschriebenen, auf Hochschulbildung bezogenen erkennbaren Entwicklungen, der Unwägbarkeiten und Unsicherheiten spricht dafür, dass Studierende und Hochschulabsolventen künftig auf eine sich dynamisch verändernde Hochschule und Lebenswelt treffen werden und Hochschullehrer/innen – vermittelt über Studium und Lehre – sie dafür vorbereiten müssen. Diese Aufgabe müssen Hochschullehrer/innen in einem Hochschulsystem bewältigen, dessen Funktion und Strukturen sich ebenfalls verändern werden. Aus beidem resultieren neue Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden, die allerdings so vielgestaltig sind, dass sich daraus Widersprüche zum bisherigen Verständnis der Rolle von Hochschullehrer/innen ergeben werden. Insbesondere besteht die Gefahr, mannigfaltige Anforderungen gleichgewichtig an sämtliche Hochschullehrer/innen zu adressieren und deren Einlösung damit von vornherein zu verhindern.

Hochschullehrer/innen werden künftig – teils ähnlich wie bisher, teils neu – gefordert sein hinsichtlich

- der Wissenserzeugung in der Grundlagenforschung,
- der Wissenserzeugung in der angewandten Forschung,
- des Wissenstransfers und der Kompetenzentwicklung in der Lehre, bezogen auf (grundständig) Studierende,
- des Wissenstransfers und Kompetenzentwicklung bezogen auf Berufserfahrene (wissenschaftliche Weiterbildung),
- des Wissenstransfers für die und von der Praxis (Unternehmen, öffentliche Einrichtungen, Dienstleistungsanbieter usw.),
- der Bestimmung von Studienanforderungen für die Entwicklung der Curricula und die Auswahl von Studienanfängern,
- der Beratung der Studierenden bei der für ihre Interessenlage geeigneten Wahl inhaltlicher Schwerpunkte (Module) und Organisation des Studiums,
- der Berücksichtigung von Gender-Aspekten in den Bereichen der Forschung, Lehre, Beratung und Betreuung der Studierenden,
- der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich der Forschung,
- der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich der Lehre,
- der Sicherung von Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen durch adäquate Organisation und Selbstverwaltung.

¹²¹ **AutorInnen: Michael Hölscher, Irene Lischka**



Auch wenn dieses Spektrum nur teilweise neu ist, werden doch angesichts der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen einzelne Aufgaben deutlich an Bedeutung gewinnen – ohne dass andere (z.B. Forschung) etwa einen geringeren Stellenwert bekommen.¹²² Bedeutungszuwachs zeichnet sich bei allen Aufgaben ab, die mit Wissenstransfer und Kompetenzentwicklung (Lehre), Anforderungsbestimmungen, Qualitätssicherung und -entwicklung, Effizienzsicherung und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen verbunden sind.¹²³ Daraus resultiert eine solche Vervielfachung des Aufgabenvolumens von Hochschullehrer/innen, dass zweierlei erforderlich wird:

- eine Arbeitsteilung bzw. Schwerpunktsetzung, da die Aufgaben allesamt von jedem einzelnen Hochschullehrer nicht zu bewältigen sind,
- eine differenzierte Qualifizierung der Hochschullehrer/innen für die jeweiligen Aufgaben, damit diese qualitativ gesichert und effizient bewältigt werden können.

Insbesondere erscheint es sinnvoll, eine (zeitlich befristete) Konzentration der Aufgaben auf einzelne der Bereiche Forschung, Lehre, Organisation und Selbstverwaltung vorzusehen (schon Schelsky 1963). Voraussetzung dafür ist allerdings eine gleichrangige gesellschaftliche und hochschulinterne Akzeptanz, Bewertung und Reputation all dieser Aufgaben, wie sie auch von internationalen Organisationen gefordert wird (CRE/CEPES 1998).¹²⁴

Jedoch soll hier ausdrücklich kein Plädoyer für die gelegentlich erhobene Forderung nach der Trennung von Lehr- und Forschungsprofessuren formuliert werden. Es dürfte sowohl sinnvoller als auch in der Durchsetzung realistischer sein, allen Professoren zunächst eine (vergleichsweise hohe) Lehrverpflichtung zu geben und von dieser dann entsprechend diverser Belastungen (Administration, Forschungsprojektleitung, aber auch z.B. Anzahl der zu betreuenden Studierenden) zu ermäßigen. Denkbar ist dies auch im Rahmen einer Poolbildung der Lehrdeputate pro Institut oder Fakultät: Die Aufteilung der individuell zu leistenden Stunden erfolgt dann nach einem festen Kategorienraster, das sich an der individuellen Gesamtbelastung orientiert, durch die Dekanin oder den Dekan. Umgekehrt ließe sich dies auch organisieren, indem statt eines solcherart flexibilisierten Lehrdeputats ein durchschnittliches Forschungsdeputat pro Hochschullehrer/in definiert und dieses in Abhängigkeit von den tatsächlichen Forschungsaktivitäten differenziert verteilt wird. Bei denjenigen, die ein hohes Forschungsdeputat haben, würde sich damit automatisch das Lehrdeputat verringern. Schließlich ließen sich auch Administrationsaufgaben im Rahmen einer

¹²² Schon Max Weber sah das Dilemma der unterschiedlichen Ansprüche: „Jeder junge Mann, der sich zum Gelehrten berufen fühlt, muss sich vielmehr klarmachen, dass die Aufgabe, die ihn erwartet, ein Doppelgesicht hat. Er soll qualifiziert sein als Gelehrter nicht nur, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen. Es kann jemand ein ganz hervorragender Gelehrter und ein geradezu entsetzlich schlechter Lehrer sein“ (Weber 1994: 20).

¹²³ Wie unsicher diese Prognosen aber sind, zeigt der Umstand, dass Knauf für die Lehre in den nächsten Jahren gerade einen Bedeutungsverlust voraussagt (Knauf 2005: 183).

¹²⁴ Eine Studie an der Universität Paderborn konnte zeigen, dass bisher „eine Optimierung der Lehrkompetenz zwar als einigermaßen wichtig anerkannt, jedoch eher nicht als persönlich bedeutsam erlebt“ wird (Flender 2004: 22). Dies ließe sich durch eine Honorierung und Anerkennung guter Lehre ändern.



gepoolten Deputats differenziert verteilen und mit dem Umfang der Aufgaben in Lehre und Forschung synchronisieren.

In diesem Zusammenhang wird auch angeregt, dass – analog zum *student workload* – die Bestimmung des *teacher workload* nötig sei, um zu realistischen Zeitbudgetannahmen zu gelangen.¹²⁵

Das erwähnte Reputationsproblem gilt prominent für die Lehre. Die Notwendigkeit, Lehre an Hochschulen durchgängig systematisch, gezielt und damit professionell zu gestalten, bedeutet im deutschsprachigen Raum einen gewissen Bruch mit Traditionen. Nun besitzen Hochschulen einerseits ein hohes Beharrungsvermögen in traditionellen Strukturen und Verhaltensmustern und sind andererseits hinsichtlich der Wissenserzeugung und Verbreitung mehrheitlich ihrer Zeit voraus, avantgardistisch und gesellschaftsführend. In eher impliziten Dialog zwischen Tradition und Zukunft entwickelten Hochschulen in der Vergangenheit eine Distanz zur Professionalisierung der Lehre. Noch mehr: Unverständlichkeit von Vorlesungen galt in gewisser Weise auch als durchaus akzeptable Hürde zu den Höhen des Wissens. Dabei war gerade schon die Humboldtsche Universitätsidee bezüglich der Lehre ganz anders gedacht als später praktiziert – statt einer hierarchisch distanzierten Wissensvermittlung nämlich als eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden bei der Suche nach Wissen und Wahrheit (Huber 1983; Webler 1986).

Die Distanz zur Lehre bestimmte bis in die jüngste Vergangenheit deren Gestaltung als eine alltägliche, scheinbare Unwesentlichkeit im Vergleich zu dem vermeintlich Wesentlicheren – der Suche nach Wissen aus Vergangenheit und für die Zukunft (vgl. Flender 2004). Bei einer Studienbeteiligung einer absoluten Minderheit eines Altersjahrgangs, wie bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts, zumal fast ausschließlich aus höheren sozialen Schichten, war es auch tatsächlich relativ unwesentlich, wie lange diese studierten, wie viele Umwege sie inhaltlich, methodisch, gedanklich und strukturell gingen, um ihre Studien irgendwann in einem Punkt zu bündeln und (mehr oder weniger) abzuschließen. In einer Zeit aber, die einem deutlich höheren Anteil eines Altersjahrgangs und Angehörigen unterschiedlichster sozialer Herkunft ein Studium ermöglicht und abverlangt, das zudem vorbereiten soll auf eine sich rascher denn je verändernde Umwelt, wird diese Art von Lehre und Studium zunehmend dysfunktional und für die Betroffenen zur Belastung.

In den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhundert gab es in den westeuropäischen Staaten erste Überlegungen und Erprobungen, an Hand einer bewusst gesteuerten Lehre, motiviert über Lernerfolge statt demotiviert von Versagensängsten, Studierenden einen schnelleren und sicheren Zugang zu Wissen zu ermöglichen. Hochschuldidaktische und -pädagogische Arbeiten begannen, fanden an den Hochschulen in den einzelnen europäischen Staaten und zu verschiedenen Zeiten allerdings unterschiedliche Akzeptanz. Im deutschsprachigen Raum war diese eher gering. Mit dem nunmehr aktuell entstandenen Bedarf nach einer höheren Effizienz und Effektivität von

¹²⁵ Interview Universität Wien



Hochschulbildung durch eine höhere Qualität von Studium und Lehre sind Fragen nach den Kompetenzen der Hochschullehrenden allerdings massiv in den Fokus des Interesses gerückt.

Evaluierungen der Lehre auf der Basis studentischer Bewertungen zu Inhalten und Formen der unterschiedlichen Lehrveranstaltungen sowie zur Arbeit der Hochschullehrer/innen – entstanden erst im letzten Jahrzehnt – gehören bereits heute zum Repertoire hochschulischen Selbstverständnisses.¹²⁶ Die Einführung gestufter berufsqualifizierender Studiengänge, deren Modularisierung und Kreditierung unter tendenziell engeren finanziellen Rahmenbedingungen bewirken bereits ein steigendes Interesse an einer Qualifizierung der Lehre:

„Der hochschuldidaktische Kern des Bologna-Prozesses liegt in einem tief greifenden Wandel der Lehrkultur an Hochschulen. ... Der Blick auf fachbezogene und fachübergreifende Kompetenzen als ‚learning outcomes‘ ... legt Lernkonzepte frei, die den Wandel der Lehrkultur fundieren.“ (Wildt 2002ff.b: 1).

Vor diesem Hintergrund vollzieht sich gegenwärtig – wenn auch noch nicht an sämtlichen deutschen und österreichischen Hochschulen praktisch umgesetzt – ein Paradigmenwechsel von der Unbedeutsamkeit zur Bedeutsamkeit von Lehrkompetenzen. Kritische Evaluierungsergebnisse, insbesondere die Bewertungen der Studierenden, trugen mit dazu bei, dass Forderungen nach einer Qualifizierung der Lehrenden für die Lehre so massiv wurden, dass zunehmend mehr Hochschulen entsprechende Weiterbildungen förderten. Bei Berufungen bzw. Neueinstellungen kommt der vorhandenen bzw. zu erwerbenden Qualifizierung für die Lehre ein zunehmender Stellenwert zu (vgl. Soellner/Lübeck 2005).¹²⁷ Instrumente wie das Lehrportfolio wurden entwickelt, um die Lehrkompetenz sehr komplex erfassen und berücksichtigen zu können (Queis 2005), die sowohl die formell als auch die informell erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten der kritischen Reflexion berücksichtigen.

Anforderungen an die Kompetenzen der Hochschullehrer/innen für eine qualifizierte Lehre im grundständigen und weiterbildenden Studium stehen im Zentrum nachfolgender Überlegungen. Grundlage dafür sind neben den bereits beschriebenen Trends der Entwicklung von Hochschulbildung vor allem jene Kompetenzen, über die künftige Hochschulabsolventen in einem sich verändernden Umfeld verfügen sollten. Unstrittig ist der theoretisch mehrheitlich bereits akzeptierte Paradigmenwechsel von disziplinären Stoffkatalogen zu Kompetenzorientierungen, selbst wenn die damit in Verbindung stehenden Begriffe, Definitionen und Konzepte noch immer unterschiedlich bestimmt und verortet sind (vgl. Nägeli 2004ff.: 1 und 27). Wesentlicher wird in den kommenden Jahren die Umsetzung und Operationalisierung der Kompetenzkonzepte bei der Studiengangsentwicklung, heruntergebrochen bis zu den einzelnen Modulen sein (vgl. Zaugg 2004ff.).

Ausgangspunkt dafür ist die Breite der an künftige Hochschulabsolventen gestellten Anforderungen zur kritisch distanzierten Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels einschließlich der

¹²⁶ Gleichzeitig ist die valide Messung von Lehrqualität weiterhin ein großes Problem, was ein Hindernis für die Verbesserung der Lehre darstellt.

¹²⁷ Vgl. auch Experteninterviews Universität Innsbruck und Universität Salzburg.



damit in Verbindung stehenden wechselnden Erfordernisse nationaler und internationaler Arbeitsmärkte. Umfassende breite fachliche Kompetenzen sowie eine Vielfalt multifunktionaler Fähigkeiten wie methodische, überfachliche, soziale und Selbstkompetenzen sind dafür im Studium zu erwerben.¹²⁸ Diese Kompetenzen markieren den Rahmen, an dem hochschulische Lehre und damit auch die Kompetenzen der Lehrenden künftig unabdingbar orientiert sein müssen.

Bildungspolitische Dokumente verweisen darauf, dass auch in Österreich die Notwendigkeit der Qualifizierung der Lehre an Hochschulen erkannt und gefordert wird (Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998: 14). Die Voraussetzungen dafür scheinen jedoch nicht einfach zu sein. Einerseits gelang es in der Vergangenheit nur bedingt, an den Hochschulen, in den Leitungen und bei den Lehrenden, positive Haltungen zu einer stärkeren Fokussierung und Professionalisierung der Lehre zu erzeugen. Andererseits bzw. in der Folge dessen wurden bestehende hochschuldidaktische Arbeiten einschließlich gezielter hochschuldidaktischer Qualifizierungen, die beispielsweise für Tutoren/innen bis Ende der achtziger Jahre bestanden (Weißböck 2000a: 1), teilweise eingestellt (vgl. Leitner 2001; Lenz 1990), Aktivitäten (z.B. der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik) reduziert¹²⁹ bzw. auf die dazu in Deutschland bestehenden Publikationen und Qualifikationsangebote verwiesen.¹³⁰ Eine solche Kooperation entspricht zweifelsohne der Idee eines europäischen Hochschulraums, gleichwohl scheint die Ausstrahlung auf die Lehrenden an den Hochschulen in Österreich relativ gering.

Insgesamt hatte bislang die Hochschuldidaktik im österreichischen Hochschulsystem nach Einschätzung von Fachexperten nur einen eher peripheren Stellenwert. Ansätze aus den sechziger und siebziger Jahren nährten – ähnlich wie in Deutschland – eher Vorbehalte (Leitner 2001: 44). Jüngste Ansätze wie u.a. die an der Wirtschaftsuniversität Wien (fachdidaktische Entwicklungsarbeiten),¹³¹ an den Universitäten Graz und Linz (Projektgruppe Hochschuldidaktik) könnten jedoch Impulse auslösen, die über die offenbar sehr hohen Erwartungen an die Wirksamkeit medialer Lehr- und Lernformen¹³² hinausgehen.

So absolvieren bspw. neu eingestellte wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der Wirtschaftsuniversität Wien eine berufsbegleitende zehnwöchige hochschuldidaktische Weiterbildung in Form eines Traineeprogramms. Ein zweitägiges Traineeangebot besteht auch für Professoren/innen. Neuberufene bzw. -eingestellte Hochschullehrer/innen nehmen dies in der Regel auch wahr, während es von den schon länger tätigen nur bedingt akzeptiert wird. Es bestehen deshalb Überlegungen, einen darauf spezialisierten international tätigen Bildungsanbieter zu nutzen.¹³³ Dessen

¹²⁸ Siehe detailliert Punkt 3.3. Kompetenzvermittlung und -erwerb.

¹²⁹ Die Zeitschrift für Hochschuldidaktik wurde als Printmedium 2002 eingestellt, die statt dessen vorgesehene elektronische Fassung erscheint allerdings unterdessen regelmäßig (www.zfhd.at/).

¹³⁰ www.hdz.uni-dortmund.de/ahd/

¹³¹ www.wu-wien.ac.at/wipead/forsch/forschthemen

¹³² Weißböck (2000a: 1); www.gmw-online.de/ver7jto4/panel2004.html; www.uni-wien/lehrentwicklung

¹³³ International Teachers Programm ITP Stockholm, <http://www.itp-schools.org>



Programm richtet sich ausschließlich an Lehrende der Wirtschaftswissenschaften, wird stark individualisiert umgesetzt und findet damit offenbar höheren Zuspruch. In der Tat muss hochschuldidaktische Weiterbildung auf die professionstypischen individuellen Selbstkonzepte von ProfessorInnen Rücksicht nehmen, um Akzeptanz zu gewinnen. Diese Akzeptanz kann insbesondere dann leiden, wenn Hochschullehrer/innen in einer Gruppe mit Kollegen und Kolleginnen in eine Quasi-Schülerrolle gelangen.¹³⁴ Auch an der Universität Salzburg ist für neue Hochschullehrer/innen ein obligatorischer hochschuldidaktischer Grundkurs eingeführt worden.¹³⁵

Zusammenfassend lassen sich die Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Lehrenden zwei voneinander zu unterscheidenden Bereich zuordnen: zum einen der Gestaltung entsprechend förderlicher Kontexte und zum anderen der Lehrqualifikation des Personals.

5.1.2. Lehrkompetenzen

Lehrkompetenz bedeutet, dass Lehrende in der Lage sind, einen Brückenschlag zwischen Wissensbeständen, Methoden, wissenschaftsspezifischen Verhaltensweisen sowie den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten der Studierenden zu schlagen (das sogenannte didaktische Dreieck, vgl. Wildt 2002ff.a). Lehrkompetenz lässt sich als eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung verstehen (Webler 2003: 53 und 69).

Hochschulabsolventen sind nach Studienabschluss in der Regel auf wissenschaftliches Arbeiten und – in unterschiedlichem Maße – auf die praktische Anwendung theoretischen Wissens vorbereitet, jedoch kaum auf die Übernahme von Lehraufgaben. Vor allem die künftig verstärkt zu entwickelnden komplexen Kompetenzen der Studierenden können nicht mit den herkömmlichen oder mit unprofessionellen Lehr- und Lernformen erzeugt werden. Das beginnt bereits bei der studienvorbereitenden und -begleitenden Beratung der Studierenden, für die teilweise – wie auch in Österreich – die Einrichtung von Tutorien vorgesehen ist (Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998: 56). „International geht die aktuelle Entwicklung von Studium und Lehre daher weg von der Stoffzentrierung der Lehre hin zur Kompetenzorientierung des Studiums, gleichzeitig als ‚shift from teaching to learning‘, als Wandel von der Fokussierung auf Lehre hin zur Optimierung des Lernens“ (Webler 2003: 68).

Notwendig ist eine neue Lehr- und Lernkultur.¹³⁶ Didaktische Merkmale des Perspektivenwechsels vom Lehren zum Lernen bestehen insbesondere in der Studierendenorientierung, Veränderung der Lehrendenrolle vom Instrukteur zum Arrangeur, der Förderung selbstorganisierten und aktiven Lernens, Lernaufstellungen auf Ergebnisse und Lernstrategien unter Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte (Wildt 2002ff.b: 2 und 3). Dabei kann zurückgegriffen werden auf die

¹³⁴ Interview Wirtschaftsuniversität Wien

¹³⁵ Interview Universität Salzburg

¹³⁶ Forum Bildung (2001); Schäfer (2002); Selent (2002)



seit Jahrzehnten bestehende Idee des selbstgesteuerten Lernens als unterstütztes Selbstlernen, die nunmehr angesichts veränderter Rahmenbedingungen und Erfordernisse tatsächlich höchste praktische Relevanz bekommt (Dohmen 1999: 16ff.).

Dieser Wandel der Lern- und Lehrkultur, der in sämtlichen Bildungsbereichen erforderlich wird, lässt sich für Hochschulbildung fokussieren auf:

- Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen
- Erwerb überfachlicher Kompetenzen
- Individualisierung der Lernprozesse
- Nutzung neuer Medien
- Öffnung der Hochschulen für „neue“ Studierende
- Übernahme von Verantwortung durch die Lernenden
- Lernende im Mittelpunkt der Lern- und Lehrkultur
- Veränderte Aufgaben der Lehrenden (Forum Bildung 2001: 2ff.)

Fachliche Kompetenzen¹³⁷

Sehr gutes Fachwissen war für Hochschullehrende schon immer essentiell. Vielfach wurde es sogar als das einzig Entscheidende angesehen. Eine solche verabsolutierende Sichtweise ist mit Blick auf die Lehre kontraproduktiv. Selbstverständlich bleiben die fachlichen Kompetenzen die unverzichtbare Basis einer guten Lehre, insbesondere auch die eigene Forschungserfahrung. Aber diese Fachkompetenz bedarf der Einbettung in allgemeinere Kompetenzen. Für die Zukunft verdienen dabei vor allem drei Aspekte verstärkte Aufmerksamkeit: (a) Interdisziplinarität, (b) Internationalität und (c) Anwendungsbezug.

(a) *Interdisziplinarität*: Auch heute gibt es zahlreiche Anwendungsbereiche, in denen vor allem Spezialistenwissen gefragt ist. Zwar ist die „Fachausbildung und das Fachstudium ... ein Gütesiegel des modernen Berufssystems. Ohne die gezielte Ausbildung von Fachspezialisten könnten wir die immer komplizierteren Probleme unserer Welt niemals lösen und die stets höher geschraubten Erwartungen nicht erfüllen“ (Münch 1995: 7). Doch wird die Mehrheit der Studierenden später in Berufsfeldern arbeiten, in denen ein deutlich breiteres und möglichst vernetztes Wissen vonnöten ist. Problembezogenes und anwendungsorientiertes Lernen, das auf nachhaltige Lösungen abzielt, kann daher nicht monoperspektivisch sein. Es wird darum gehen, sich zwischen einem „Alles über Nichts“-Wissen und einem „Nichts über Alles“-Wissen zu positionieren, d.h. einer Mischung aus Spezialisierung und Generalisierung.¹³⁸

Ein solches Wissen und die Fähigkeit, heterogene Wissensbestände zusammenzubringen, wird vor allem in interdisziplinären Kontexten erworben. Ein derartiger Kontext lässt sich für die Stu-

¹³⁷ Der Begriff der Fachkompetenz meint im Zusammenhang mit der Diskussion über Schlüsselqualifikationen häufig „fachübergreifend einsetzbare und nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebundene“ Fähigkeiten (Knauf 2001: 47). Unser Konzept schließt dagegen die disziplinbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten mit ein.

¹³⁸ Münch (1995: 14ff.); vgl. auch Webler (2003: 67ff.)



dierenden auf der einen Seite durch eine möglichst freie Fächerwahl und Studienplangestaltung ermöglichen. Auf der anderen Seite kann diese Aufgabe aber nicht den Studierenden alleine überlassen werden. Es bedarf der Beratung, Anleitung und praktische Muster für eine gelingende inter- bzw. transdisziplinäre Zusammenarbeit.¹³⁹ Zumindest einige der Lehrenden in jedem Studiengang sollten daher bereit und fähig sein, den eigenen Fachhorizont transzendieren zu können. Hier sind Offenheit für die Erkenntnisse anderer Disziplinen sowie die Bereitschaft und Möglichkeit zum Austausch mit Lehrenden benachbarter Wissenschaften gefragt. Der erforderlichen Verortung der Hochschullehrer/innen in ihren Disziplinen muss eine solche Offenheit und Relativierung der eigenen Position nicht notwendigerweise widersprechen, auch wenn die Beschäftigung mit anderen Wissenschaften natürlich Kapazitäten erfordert, die auf Kosten der Spezialisierung im eigenen Fach gehen werden. Inter- bzw. Transdisziplinarität eröffnet aber auch neue Perspektiven für die Forschung, wird doch schon jetzt ein großer Teil der interessantesten Ergebnisse an den Schnittstellen verschiedener Wissenschaften erzielt. Ebenso zielen viele der neuen gestuften Studiengänge zunehmend auf die Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen.

Interdisziplinarität der Lehre kann mithin gefördert werden durch die Förderung interdisziplinärer Forschungsprojekte (wobei der Mehraufwand berücksichtigt werden muss) und die Etablierung sinnvoller interdisziplinärer Studiengänge. Interdisziplinäre Lehre erfordert eine aufwändige, stringent geplante und umgesetzte Vorbereitung im Zusammenwirken unterschiedlicher Struktureinheiten und Kollegen verschiedener Fächerkulturen. Erfolgreich kann diese nur sein, wenn es gelingt, gemeinsame Ziele, Fragestellungen und Begriffe zu vereinbaren. Das erfordert nicht nur breite fachliche Kompetenzen der Lehrenden, sondern ebenso soziale und Selbstkompetenzen der Lehrenden wie die Fähigkeit zur vorurteilsfreien Kommunikation mit Vertretern anderer disziplinärer Kulturen, die Akzeptanz deren methodischer Ansätze und Vorgehensweisen. Vorliegende Erfahrungen verweisen gerade auf diesbezüglich erhebliche Probleme (vgl. Defila/Giulio 2002ff.).

Voraussetzung für eine gelingende interdisziplinäre Lehre sind curricular angelegte interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, Projektarbeiten in fächergemischten Teams sowie eine spezifische Weiterbildung der Lehrenden für eine inter- und transdisziplinäre Lehre (vgl. ebd.: 16).

(b) *Internationalität*: Die Internationalisierung der Studien gilt als „ein wichtiges Motiv für die gesamte Studienreform“ (Bundesministerium für Bildung o.J.). Besonderes Augenmerk wird dabei schon jetzt der *regionalen Kooperation mit den Nachbarländern* gewidmet (z.B. Aktionen Österreich – Ungarn, Österreich – Slowakische Republik, Österreich – Tschechische Republik sowie das mitteleuropäische Netzwerk zusätzlich mit Slowenien, Bulgarien, Kroatien, Polen, Rumänien; vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998: 71). Diese Beziehungen dürften auch künftig von besonderer Bedeutung sein. Hinter den Schlagworten Internationalität

¹³⁹ Eine solche Zusammenarbeit verlangt und fördert gleichzeitig auch Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Selbstreflexion (ausführlicher weiter unten; vgl. auch Derry/Gernsbacher/Schunn 2005).



und regionale Kooperation verbergen sich mehrere Prozesse und dementsprechend auch verschiedene Facetten bezüglich der Kompetenzen der Lehrenden.

Drei Ziele dominieren: Zum ersten sollen die eigenen Hochschulabsolventen und -absolventinnen in die Lage versetzt werden, sich in internationalen Kontexten, vor allem Arbeitsmärkten, zu behaupten. Zum zweiten soll die eigene Hochschule attraktiv für Studierende aus dem Ausland werden. (Webler 2002) Diesen Zielen dient zum dritten die angestrebte Einrichtung von bi- und internationalen Studiengängen. Lehrende an Hochschulen müssen dafür – wie in Österreich auch schon angedacht – in stärkerem Maße als bisher Möglichkeiten für wissenschaftliche und auch außeruniversitäre Tätigkeiten im Ausland haben, um die erforderlichen sprachlichen, kulturellen und auch fachlichen Kompetenzen sicher zu erwerben (Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998: 36). Das heißt im Einzelnen:

- *Sprachkompetenzen*: Sie sind wesentlich vor allem für die fremdsprachige Seminar- und Projektarbeit. Die wichtigste Sprache wird zumindest auf absehbare Zeit Englisch sein. Allerdings sind auch weitere Sprachen sinnvoll, z.B. für die gezielte Anwerbung ausländischer Studierender ausgewählter Herkunftsländer und natürlich die jeweiligen Referenzsprachen in den philologischen Studiengängen.
- *Interkulturalität*: Lehrende müssen sich künftig generell stärker als „Lern-Coaches“ verstehen. Um den Lernprozess ausländischer Studierender begleiten zu können, bedarf es daher Kenntnissen in interkultureller Kommunikation und ein Verständnis für den jeweiligen kulturellen Background.¹⁴⁰ Erst so können ausländische Studierende durch ein Studium in Österreich auch in ihrer Heimatkultur handlungsfähig gemacht werden; bislang scheitern Kooperationen häufig an fehlender interkultureller Kompetenz (Queis 2002ff.: 1). „Fragen des Transfers von Studieninhalten und generell der Verwendbarkeit vor Ort in den Herkunftsländern verdienen sehr viel mehr Aufmerksamkeit als zur Zeit“ (Webler 2002: 19). Aber auch einheimische Studierende benötigen, wollen sie sich später sicher auf internationalem Parkett bewegen, interkulturelle Kompetenzen.¹⁴¹ Lehrende sämtlicher Disziplinen, nicht nur der Geistes- und Sozialwissenschaften, müssen vor allem motiviert und fähig sein, sich mit diesen Themen auseinander zu setzen. Wesentlich ist, eine national orientierte oder eurozentristische Verengung zu vermeiden, Themenbereiche aus anderen Ländern und Kulturen aufzugreifen und fremde Sichtweisen zu thematisieren. Das damit mögliche bessere Verständnis für andere Kulturen dürfte auch eine wichtige Voraussetzung für das friedliche Zusammenleben in multikulturellen Kontexten sein. Raster und Programme zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen bestehen bereits (Queis 2002ff.), ihre Nutzung bzw. Weiterentwicklung für den Bereich der studentischen Lehre und die Qualifizierung der Lehrenden an Hochschulen wird empfohlen.
- *Rezeption des internationalen Forschungsstandes*: Das Wissenschaftssystem versteht sich als ein globales System und beansprucht für seine Ergebnisse im Grundsatz weltweite Geltung. Für gute Lehre ist es mehr denn je unerlässlich, den internationalen „state of the art“ der eige-

¹⁴⁰ Queis (2002); Szczyrba/Wildt (2003); Webler (2002)

¹⁴¹ Erfahrungen aus der Wirtschaft zeigen, dass rund 30% aller kommerziellen Auslandsaktivitäten auf Grund mangelnder interkultureller Kompetenz der Beteiligten scheitern (Queis 2002: 30).



nen Wissenschaft zu kennen und sich nicht allein auf die nationale Scientific Community zu beschränken. Über die Verwendung internationaler Literatur in der Lehre werden zudem auch die Entwicklung von Sprachkompetenz und Interkulturalität unterstützt. Gut ausgebaute Austauschprogramme, sowohl für Studierende als auch für Lehrende, sind dafür von zentraler Bedeutung, ebenso wie ein unkomplizierter und schneller Zugang zur internationalen Literatur (z.B. mit freiem Internet-Zugang zu den wichtigen Datenbanken und online verfügbaren Zeitschriften).

(c) *Anwendungsbezug*: Die Notwendigkeit, Studierende auf die Anwendung ihres Wissens vorzubereiten, stellt eine besondere Herausforderung für die Lehrenden dar. Bisher ist ein solcher Anwendungsbezug in vielen universitären Studiengängen eher die Ausnahme. Wenn er vorgesehen ist, dann meist in Form von mehr oder weniger gut wissenschaftlich begleiteten Praktika oder einzelnen „Praxisseminaren“. Dies verwundert insofern nicht, als die einzige Praxis, die die meisten Wissenschaftler/innen aktiv kennen, die wissenschaftliche Praxis ist. Unter dieser Perspektive ist die Forderung nach der Beibehaltung der Einheit von Forschung und Lehre auch die Forderung nach einer spezifischen Ausprägung des Anwendungsbezuges.

Die Wissenschaft selbst ist nur noch ein eher marginales Tätigkeitsfeld für Hochschulabsolventen und -absolventinnen. Daher sind die Lehrenden gefordert, die Anwendungsbezüge ihrer Lehre auf Berufsfelder außerhalb der Wissenschaft auszuweiten. Das steht auch im Zusammenhang mit den Erfordernissen lebenslangen Lernens, den Möglichkeiten und Erfordernissen gestufter Studiengänge, der zu erwartenden stärkeren Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung und der sich damit verändernden Studierendenschaft, die zunehmend mit Berufserfahrungen ausgestattet ist (Bundesministerium für Bildung 2002: 44).¹⁴² Solche Studierende werden Angebote mit Bezug zu ihren Erfahrungshintergründen einfordern. Lehrende müssen bereit und in der Lage sein, solche Erfahrungen zu berücksichtigen und daran anzuknüpfen.

Die Vermittlung und Erarbeitung von studienbezogenen Lehrstoffen muss erstens selbst anwendungsbezogen sein. Zweitens sind aber auch die Lernenden in die Lage zu versetzen, einen Transfer von ‚totem‘ oder ‚trägem‘ Wissen in lebensweltliche Kontexte zu vollziehen (Forum Bildung 2001; Forum Bildung o.J.). So zielt der Begriff der Employability u.a. auf die Fähigkeit, abstraktes theoretisches Wissen auf die Realität anwenden zu können (Haug/Tauch 2001).

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Lehrenden, sich auf die ‚Niederungen‘ der Praxis einzulassen. Die Anwendung von Theorien und Methoden in Praxiskontexten hat mit je eigenen Problemen zu kämpfen und fabriziert mitunter Ergebnisse, die der ‚reinen Lehre‘ widersprechen. Doch erzeugen solche Irritationen immer auch neues Wissen, stellen Theorien in Frage oder belegen sie. Dieses Bewusstsein ist zu festigen, damit Lehrende in der Lage sind, (scheinbare) Widersprüchlichkeiten zwischen Theorie und Praxis zu erfassen und zu thematisie-

¹⁴² Der UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert bezeichnet die Hochschulbildung als den zentralen Lernort einer Gesellschaft (Delors et al. 1997: 112). Dies impliziert, dass die Weiterbildung als eine wichtige Aufgabe der Universitäten angesehen werden muss.



ren, sie damit in der Lehre produktiv zu nutzen und Probleme reflektiert zu diskutieren. Dadurch dürfte sich in vielen Wissenschaften auch eine positive Rückwirkung auf das Theorien- und Methodenarsenal ergeben.

Ein weiterer Aspekt ist die Kenntnis möglicher Anwendungsfelder. Ein Teilbereich sind die Berufsfelder der Absolventen und Absolventinnen. Darüber hinaus zielt der Anwendungsbezug aber auch auf das gesellschaftliche Umfeld. Lehrende sollten sich also erstens verstärkt damit auseinandersetzen, für welche gesellschaftlichen Bereiche das von ihnen produzierte Wissen interessant sein könnte. Zweitens müssen sie sich der Frage stellen, wie ihr Wissen in diesen Kontexten nachhaltig genutzt werden kann. Wesentliche Voraussetzung dafür ist eine enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, die in den einzelnen Hochschulen unterschiedlich entwickelt ist, in Österreich offenbar erst punktuell und bislang ohne strategischen Charakter (Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr 1998: 65). Überlegungen, dafür veränderte Voraussetzungen zu schaffen, z.B. durch Personalaustauschprogramme (ebd.: 68), signalisieren auch hier ein Umdenken.

Lehrende müssen verstärkt praxisinduzierte problemorientierte Sichtweisen einnehmen (Marks/Thömen 2002 ff.). Auch hier wird es Widerstände geben. Viele Forschungsergebnisse sind auf den ersten Blick nicht „anwendungsbezogen“ und es wird mit der wissenschaftsinternen Relevanz argumentiert. Dies ist sicherlich auch richtig, und es wird Freiräume für solche Themen geben müssen, damit universitäre Bildung nicht zur reinen Berufsausbildung „verkommt“ (vgl. Titscher 2004: 120). Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die historisch gewachsene bewährte Freiheit von Forschung und Lehre sowie die weitgehende Autonomie der Hochschulen auch in absehbarer Zeit nicht zur Disposition stehen und damit die Gefahr der reinen Berufsausbildung nicht tatsächlich besteht. Nur ein sich extrem verstärkender Finanzierungsdruck auf die Universitäten und damit größere Abhängigkeit von außerwissenschaftlichen Interessen könnte ggf. die Versuchung einer dominanten Orientierung an der „Realitätsrelevanz“ der vermittelten Inhalte erzeugen, ohne dass auch damit zwingend eine reine Affirmation des Bestehenden einhergehen müsste.

Dahinter steht auch die Entwicklung von Curricula unter Berücksichtigung unterschiedlicher relevanter Qualifikationsprofile bzw. -rahmen (Berg 2005; Bundesministerium für Bildung 2002). Dies wird im Rahmen der österreichischen Hochschulreform bereits angestrebt: „Die Abstimmung der Studieninhalte mit den Arbeitsmarktanforderungen und den Wünschen der beruflichen und gesellschaftlichen Interessenverbände erfolgt nicht mehr universitätsübergreifend, sondern durch die Studienkommission direkt mit Vertretern des Beschäftigungssystems“ (Bundesministerium für Bildung o.J.).

Der Anwendungsbezug verlangt schließlich auch eine andere Prüfungspraxis. Ob jemand in der Lage ist, ein Problem auf der Grundlage vorhandenen theoretischen Wissens angemessen zu bearbeiten, ist kaum über Klausuren zu erheben (Forum Bildung 2001: 54).



Methodische Kompetenzen

Lehr- und Lernformen in der Hochschulbildung sollten künftig noch stärker auf die Entwicklung von Eigenständigkeit, Problemsicht, Anwendungsorientierung und Aktivität der Studierenden abzielen. Das setzt entsprechende methodische Kompetenzen der Lehrenden, insbesondere die Beherrschung von dafür geeigneten neuen Lehr- und Lernformen voraus. Sowohl in der Theorie als auch in der hochschulischen Praxis bestehen bereits vielfältige solcher Formen, die in differenzierter Weise geeignet sind, die von Hochschulabsolventen geforderten Kompetenzen zu entwickeln. Dazu zählen u.a. erfahrungsbasiertes forschendes Lernen, Planspiele, fallbasiertes Lernen, projektorientiertes Lernen, Work-based Learning, reflektierte Praktika.¹⁴³

Lehrende müssen motiviert und fähig sein, diese Lehr- und Lernformen in Abhängigkeit von den konkreten studienfachspezifischen Erfordernissen und Bedingungen gezielt zu nutzen und weiterzuentwickeln. Voraussetzung dafür ist eine grundlegende didaktische Fachkompetenz, die nach Webler folgende 12 Teilkompetenzen einschließt: Planungs-, Methoden-, Medien-, Beratungs-, Qualifizierungs-, Prüfungs-, Evaluations-, Kontext- und Vermittlungskompetenz einschließlich der Fähigkeiten zur Verbindung von Forschung und Lehre, zur Praxisentwicklung sowie zur persönlichen Orientierung der Studierenden (Webler 2003: 75).

Wesentlich sind künftig vor allem folgende Entwicklungen:

(1) Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen: Zwingend erforderlich erscheint eine deutliche Abkehr von den relativ verfestigten Formen der Belehrung der Studierenden hin zum Coachen eines kompetenzorientierten eigenständigen Lernens – *the shift from teaching to learning* (vgl. Erbring/Terfloth 2005; Welbers/Gaus 2005). Im Zentrum stehen damit nicht mehr der Lehrende und sein umfassendes Wissen, sondern die stattfindenden Lernprozesse – ohne dass auf die ausgewiesenen Spezialisten in den Fächern verzichtet werden kann; sie bilden über ihre Persönlichkeit und ihre profunden Kenntnisse ein wichtiges Vorbild und motivierende Anreize für die Studierenden. Entgegen allen Traditionen muss die Organisation nicht mehr an den Lehrenden, sondern primär an den Lernenden ausgerichtet sein (Titscher 2004: 112). „Lehrende müssen bewusst zu Experten des Lernens werden“ (Forum Bildung 2001: 9).

Die Aktivitäten der Lehrenden sind dabei in erster Linie auf die geeignete Auswahl der Lehr- und Lernformen zu richten, die Vorbereitung und Steuerung der Lernprozesse, das Coachen und Moderieren der Lernprozesse in Verbindung mit der Entwicklung der Curricula und Beratung von Studierenden. Die traditionellen Aufgaben der reinen Wissensvermittlung werden weniger stark dominieren, wenngleich sie weiterhin Bestandteil hochschulischer Lehre bleiben. Diese Aufgabenverschiebung wird aber auch mit Widersprüchen und Problemen verbunden sein. Einerseits dürfte es damit besser als bislang gelingen, Studierende ganzheitlich auf ihre gesellschaftlichen und beruflichen Aufgaben vorzubereiten. Andererseits sind die dafür geeigneten Lehr- und Lern-

¹⁴³ Siehe ausführlich Punkt 4.8. Neue Lehr- und Lernformen entwickeln und nutzen.



formen mehrheitlich sowohl für die Studierenden als auch die Lehrenden zeitintensiver als die traditionellen Vorlesungen, Seminare usw. Damit besteht die Gefahr der Reduktion fachlichen Wissens bzw. (theoretisch) der Verlängerung von tatsächlichen Studienzeiten.

(2) *Nutzung elektronisch gestützter Lernmöglichkeiten:* Elektronisch gestützte Lernmöglichkeiten bieten die Chance, einer Verlängerung von Studienzeiten angesichts der erweiterten Anforderungen an Hochschulabsolventen entgegen zu wirken; Zeitgewinn ist entgegen ursprünglicher Erwartungen jedoch kaum zu erwarten. Die Nutzung elektronisch gestützter Lernmöglichkeiten wie *blended learning* oder *e-learning* bedeutet aber vor allem, gezielt auf lebenslanges Lernen vorzubereiten (Multimedia Kontor 2004). Denn damit eröffnen sich neue Möglichkeiten und Chancen für selbstgesteuertes Lernen, u.a. durch die Unabhängigkeit von Zeit und Raum, kostengünstigere weltweite Zugriffsmöglichkeiten zu Informationen u.a.m. (Stadelhofer 1999: 153; Hesse et al. 2001). Relativ unabhängig von den Studienformen (grundständiges oder weiterbildendes Studium, Präsenzstudium, Fernstudium, Teilzeitstudium) trägt das zu einer höheren Flexibilität, größeren Eigenständigkeit, Selbstbestimmtheit und Vorbereitung auf formelle und informelle Weiterbildungen bei.

Neben der eigenständigen elektronisch gestützten Wissensaneignung sollten die Hochschulen im Rahmen von Projektarbeiten auch Möglichkeiten virtueller Teamarbeit bieten. Virtuelle Teams Arbeiten dürften zu einer anhaltenden Beschäftigungsfähigkeit beitragen, weil diese Arbeitsformen z.B. in international agierenden Unternehmen deutlich zunehmen. Allein die Vielfalt der bereits aktuell für die Hochschulen in Frage kommenden computerunterstützten Lernsysteme stellt dabei eine besondere Herausforderung dar (vgl. Albrecht/Neumann 2002ff.: 3). Die dafür erforderlichen Kompetenzen der Lehrenden sind bisher nur sehr sporadisch vorhanden (Traxel/Schulte/Hennecke 2004). Computerbasierte Lehrformen bedürfen der intensiven Betreuung und Begleitung durch Lehrpersonal¹⁴⁴ und verlangen deshalb auch eine neue Didaktik.¹⁴⁵

(3) *Intensive Vorbereitung und Steuerung der Lernprozesse:* Die Akzeptanz der Selbstständigkeit der Lernenden erfordert die Einsicht, dass es weniger darum geht, Wissen zu vermitteln, als vielmehr Lernen zu lehren. Hochschullehrende haben dabei die Aufgabe, verschiedene Parameter für die Steuerung und Organisation des Lernens (z.B. Aktivitätsgrad der Lernenden, deren räumliche und zeitliche Flexibilität, Entscheidungsfreiheit über Lernziele und Lerninhalte) so festzulegen, dass eine für die Erfordernisse des jeweiligen Lernens von Individuum und Gruppe adäquate Form gefunden wird.¹⁴⁶ Auf Grund dieser neuen Aufgabe der „Lernberatung“ werden die Lehrenden allerdings mehr Zeit als bisher benötigen. Zudem ist es entscheidend, dass die Hochschulleh-

¹⁴⁴ Hesse/Mandl/Reinmann-Rothmeier/Ballstaedt (2001); Schäfer (2002: 16f.); Schulmeister (o.J.)

¹⁴⁵ Hesse/Mandl/Reinmann-Rothmeier/Ballstaedt (2001); Landfried/Senger (2004ff.); Markowitsch/Messerer/Prokopp (2004)

¹⁴⁶ Vgl. Faulstich (2001: 42); Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998: 28f.); Schäfer (2002: 12ff.).



renden ihr Rollenverständnis diesen neuen Erfordernissen anpassen, den Studierenden Vertrauen entgegenbringen und die für die selbstständige Organisation des Lernens notwendigen Entscheidungsspielräume gewähren. Im Übrigen ist aus Sicht der Studierenden eine der wichtigsten Kompetenzen von Lehrenden deren Motivationsfähigkeit, wie sich in verschiedenen Evaluationen herausgestellt hat (HoF Wittenberg 2005).

Interdisziplinäres und problemorientiertes Arbeiten ist typischerweise nur in Gruppen möglich. Hieraus resultiert, dass Lehrende Kompetenzen für die Steuerung von Gruppenprozessen benötigen, um diese angemessen beobachten, analysieren bzw. initiieren zu können (Gruppenbildung, Konfliktlösung, Zielorientierung, geschlechtstypische Herangehensweisen etc.). Schließlich ist es erforderlich, gemeinsam mit der Gruppe darüber reflektieren zu können und so erfolgreiches Lernen für die Studierenden zu ermöglichen. Die Lehrenden werden darüber hinaus in gravierend veränderter Weise gefordert sein

- ein modularisiertes zertifizierungsfähiges Curriculum – ausgehend von den Zielen eines Studienfaches – zu erstellen,
- daraus abgeleitet einzelne Studieninhalte für die elektronisch gestützte eigenständige Erarbeitung durch die Studierenden und virtuelle Erarbeitung im Team auszuwählen,
- diese Inhalte in Kooperation mit Informatikexperten (professionelles IT-Management) zu detaillieren, aufzugliedern und neu zu strukturieren,
- Lehrangebote (direkt oder elektronisch) sicher in mindestens einer Fremdsprache zu entwickeln, darunter unverzichtbar in englisch,
- in unterschiedlichen Lehrformen die Beherrschung, Erweiterung, Spezifizierung, Verknüpfung, Anwendung und kritische Reflektion der Wissensbestände (die sich die Studierenden in zunehmendem Maße eigenständig aneignen) und die Kompetenzentwicklung zu coachen,
- Studierende stärker als bislang bei der Auswahl der für unterschiedliche Bildungs- und Berufskarrieren geeigneten Studienfächer und Module zu beraten (vgl. Albrecht/Neumann 2002ff.: 10).

(4) *Erweiterung der Basis für qualifizierte Lehre:* Die neuen Lernformen basieren verstärkt auf Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden. Mithin muss die Anzahl der Teilnehmer (wenn auch differenziert nach den einzelnen Lernformen) überschaubar sein, und es müssen geeignete räumliche und sächliche Voraussetzungen bestehen. Seminare und Tutorien bieten sich dafür besonders an – vorausgesetzt, dass auch die Tutoren, anders als bislang üblich, angemessen auf die Lehraufgaben vorbereitet sind. Untersuchungen an der Universität Wien sprechen dafür, dass ein qualifiziertes didaktisches und sozial-kommunikatives Training der Tutoren und Tutorinnen die Effektivität der Tutorien ganz erheblich verbessert (Weißböck 2000a: 10). Überlegungen, sowohl Studieneingangstutorien als auch studienbegleitende Tutorien so zu qualifizieren, scheinen mehr als legitim. Diese Lernformen ersetzen natürlich keine primär wissensvermittelnden Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, teilweise Seminare), sondern stellen Formen des differenzierten aktiven Kompetenzerwerbs dar.



(4) *Differenziertheit nutzen*: Die Differenzierung der Lehr- und Lernmethoden ist insbesondere vor dem Hintergrund der schon bestehenden und weiter zunehmenden Diversifizierung der Struktur und der Voraussetzungen der Studierenden notwendig. Lehrende können nicht mehr davon ausgehen, dass ihr „Publikum“ einen annähernd gleichen Kenntnisstand und auch ähnliche Interessen hat (Bundesministerium für Bildung 2002: 44). Vielmehr werden sowohl die individuellen Vorkenntnisse und Voraussetzungen als auch die angestrebten Qualifikations- und Bildungsziele wesentlich unterschiedlicher sein als bisher.¹⁴⁷ Um dieser Heterogenität gerecht werden zu können, bedarf es sowohl einer intensiveren Beratung und Betreuung¹⁴⁸ – vor allem für ein effizientes Selbststudium – als auch insbesondere offener Lehrformen.¹⁴⁹ Diese Lehr- und Lernformen können auch sichern, dass fachliches Wissen und überfachliche Kompetenzen nicht isoliert voneinander vermittelt werden, was bei der Vermittlung von Kompetenzen besonders Erfolg versprechend ist (vgl. Forum Bildung o.J.: 10; Weinert 2000: 97).

Unverzichtbar wird es auch werden, die sich weiter verändernde Struktur der Studierenden u.a. nach dem Alter, ethnischer Herkunft und Geschlecht nicht nur zu berücksichtigen, sondern produktiv zu nutzen:

- Das bedeutet erstens, *Gender-Kompetenz* als Voraussetzung einer geschlechtergerechten Gestaltung von Lehre (einschließlich Nachwuchsförderung und Personalentwicklung) zu erwerben. Dies bezieht sich auf die Konzipierung von Studiengangsangeboten, Curricula-Strukturen, Lehr- und Lernformen sowie die Integration von Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehre.
- Zweitens wird lebenslanges Lernen dazu führen, dass in Lernteams *Altersunterschiede* von bis zu drei Jahrzehnten vorzufinden sind. Gesteuertes intergeneratives Lernen stellt eine Möglichkeit dar, den sich daraus ggf. ergebenden Problemen zu begegnen und die Vorzüge unterschiedlichster Wissens- und Erfahrungsvoraussetzungen zu nutzen.
- Das gilt, drittens, in ähnlicher Weise hinsichtlich der zu erwartenden zunehmend diversifizierenden Zusammensetzung der Studierenden nach ethnischer und nationaler Herkunft. Damit besteht gleichzeitig die Chance, mit der Erarbeitung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten quasi nebenbei – aber bewusst – auch einen Teil jener sozialen Kompetenzen zu entwickeln, die sich aus dem Ziel *Employability* ableiten.¹⁵⁰

¹⁴⁷ So wird manchmal auch von einer notwendigen „Diagnosekompetenz“ der Lehrenden gesprochen (z.B. Forum Bildung 2001:).

¹⁴⁸ Insbesondere mit Blick auf die Beratung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen spricht Berchem von „Defizite[n] der Betreuungskultur, die der deutschen Universität fast definitionsgemäß eigen sind“ (Berchem 2005: 236). Die deutsche Universität verstehe sich als Einrichtung der Erwachsenenbildung und nicht als Schule, „die ihre Zöglinge an die Hand nimmt und durch das Dickicht der Lehrpläne führt“ (ebd.). Gerade in den angelsächsischen Ländern, an deren Beispielen für Exzellenz-Universitäten sich häufig orientiert wird, ist dies gänzlich anders. Dort zählt die „character formation“ zu den Kernaufgaben der universitären Bildung (vgl. Gellert 1988; Selent 2002).

¹⁴⁹ Vgl. Punkt 4.8. Neue Lehr- und Lern-Formen entwickeln und nutzen.

¹⁵⁰ <http://www.akademie.de/fuehrung-organisation/wissensmanagement/kurse/wissensmanagement/instrumente-des-wissensmanagements/wissen-erwerben.html>; <http://www.ecdm-akademie.de/spezial/studenten.html>; http://www.impulse-nutzen.de/doku_pdf/teil4_109bis_dt_ende.pdf; siehe auch Punkt 3.3.1. *Employability*.



All dies kann auch im Rahmen eines Diversity Management betrieben werden – doch wäre dabei dem mitunter vorgetragenen Einwand Rechnung zu tragen, dass herkömmliches Diversity Management keineswegs auf tatsächliche Geschlechtergerechtigkeit und eine Harmonisierung von Verschiedenheit ziele, sondern lediglich auf die profitable Ausnutzung der Verschiedenheit von Humankapital.

Soziale und Selbstkompetenzen

Die Notwendigkeit, Lehre und Studium so zu planen und umzusetzen, dass damit zur Entwicklung bzw. Festigung ausgewählter sozialer Kompetenzen und Selbstkompetenzen der Studierenden gezielt beigetragen wird, bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Hochschullehre. Eine gesteuerte Einflussnahme auf die Entwicklung solcher Kompetenzen wurde bisher mehrheitlich nicht als hochschulische Aufgabe verstanden. Zwar wurde die Persönlichkeitsentwicklung durch hochschulische Sozialisation anerkannt und betont, doch nicht als ein gezielt zu fördernder Prozess verstanden.

Auch die gezielte Auswahl und Nutzung von Lern- und Lernformen stellt unter dem Aspekt der Entwicklung sozialer Kompetenzen an die Lehrenden in mehrfacher Hinsicht neue Anforderungen. Dazu zählen

- Überzeugungen von veränderten Erfordernissen der Lehre und ein neues Rollenselbstverständnis;
- Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten und Formen zur Entwicklung einzelner sozialer und Selbstkompetenzen;
- Bereitschaft, sich geeignete Lehr- und Lernformen anzueignen, diese situationsbezogen anzuwenden, zu reflektieren und weiter zu entwickeln;
- Lehr-Kommunikationsfähigkeit im Sinne klar strukturierter und verständlicher Erläuterungen;
- Fähigkeiten der Einstellung auf unterschiedliche Adressaten (nach Altersgruppen, Geschlecht, Voraussetzungen, Vorerfahrungen, kulturellem und familiärem Hintergrund);
- Fähigkeiten, sich selbst zurückzunehmen und Studierende in eine Akteursrolle zu führen (Webler 2003: 75);
- Kooperationskompetenzen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit und den Austausch mit außeruniversitären Einrichtungen (Forum Bildung 2001).¹⁵¹

In ähnlicher Weise, wie Lehrende die fachlichen und methodischen Kompetenzen der Studierenden in der Interaktion entwickeln, ist eine Reflektion darüber auch Voraussetzung für die Entwicklung sozialer und Selbstkompetenzen. Dabei ist mit unterschiedlichen Problemen zu rechnen. Hochschullehrer/innen, die im eigenen Studium dazu kaum gefordert waren, müssen sich im Sin-

¹⁵¹ Titscher (2004: 75f.) weist hier auf ein Problem hin: „Universitätsangehörige haben offensichtlich ein gestörtes Verhältnis zur kollektiven Organisation der eigenen Arbeit. Die Bedeutung der Forscherpersönlichkeit wird jederzeit hervorgehoben, der Stellenwert der Institution immer ins Nebensächliche abgeschoben“. Demgegenüber fordert das Forum Bildung: „Die Bereitschaft zum Engagement bei Aktivitäten der Öffnung und entsprechende Kooperationskompetenzen sollten Kriterien für die Einstellung und Beförderung sein“ (Forum Bildung 2001: 20).



ne ihres eigenen lebenslangen Lernens damit zunächst selbst auseinandersetzen und auf veränderte Anforderungen einstellen. Das gilt in besonderem Maße für jene Lehrenden, die keine Gelegenheit hatten, solche sozialen Kompetenzen auch außerhalb von Bildungseinrichtungen zu erfahren. Da sie in entsprechenden Lehr- und Lernformen selbst kaum sozialisiert sind, bedarf es dafür einer bestimmten Qualifizierung:

„Der Bologna-Prozess kann nur dann erfolgreich bis 2010 abgeschlossen werden, wenn nicht nur – wie bisher überwiegend – Strukturen verändert werden. Vielmehr muß ebenfalls die Lernkultur verändert werden ... Für die Unterstützung dieses *shift from teaching to learning* ist vor allem ... hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung (academic staff development) ein wesentlicher Hebel“ (Berendt 2005a: 31).

Für die Organisation solcher Aus- und Weiterbildungen gibt es sowohl unterschiedliche Varianten wie auch gegensätzliche Beurteilungen bisheriger Erfahrungen. Hochschuldidaktische Zentren als separate Organisationseinheiten sehen manche Experten als gescheitert an; andere sehen darin die einzige Chance zu einer verlässlichen Verstetigung der Aktivitäten. Immerhin: Hochschuldidaktische Seminarangebote – etwa durch Berufsverbände oder kommerzielle Anbieter – sind erfolgreich und werden nachgefragt, was jedenfalls den Bedarf belegt. (HoF Wittenberg 2005)





5.1.3. Umsetzungserfahrungen

An einer Reihe von Beispielen, die bereits erprobt werden, kann exemplarisch veranschaulicht werden, dass und wie sich die formulierten Anforderungen im Hochschulalltag umsetzen lassen. Die angeführten Modelle sind dabei selbstredend nicht die einzig möglichen Umsetzungen, doch bieten sie die Chance, auf bestimmte Erfolgsbedingungen wie Probleme für eine gelingende Realisierung hinzuweisen. Der Übersichtlichkeit halber sind die Beispiele jeweils Stichworten zugeordnet, auch wenn einige der Beispiele verschiedene Aspekte integrieren.

Didaktik für Hochschullehrende

Es ist davon auszugehen, dass die didaktische Schulung der Lehrenden in Zukunft eine größere Rolle spielen muss. Im Folgenden werden drei Konzepte vorgestellt, die sich dieser Aufgabe sehr unterschiedlich, jedoch jeweils erfolgversprechend annehmen. Das erste ist ein integrierter Master-Studiengang, das zweite Konzept folgt einem offenen Netzwerkansatz, das dritte betrifft eine Lehrenden-Gruppe, die häufig außerhalb der Betrachtung bleibt, die Tutoren und Tutorinnen:

(a) Master of Higher Education an der Universität Hamburg:

Im Jahr 1999 startete an der Universität Hamburg am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik das Projekt, einen postgradualen Studiengang „Master of Higher Education“ zu etablieren. In den Jahren 2000-2003 wurde er durch die Bund-Länder-Kommission gefördert und mittlerweile als erster und bisher einziger Studiengang dieser Art in Deutschland akkreditiert. Der Studiengang verfolgt zwei Ziele. Erstens sollen interessierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Hamburg (Promovenden, Lehrbeauftragte, Mittelbau und Professorenschaft) didaktisch (weiter)qualifiziert und zweitens vor allem dem wissenschaftlichen Nachwuchs damit verbesserte Karrierechancen eröffnet werden. Das Masterprogramm ist modularisiert, so dass die zeitliche Belastung dem individuellen Zeitrahmen angepasst werden kann. Die Module bestehen vor allem aus zwei- bis dreitägigen Workshops zu vier Kernkompetenzen (Planung, Leitung, Methoden und Medien). Zusätzlich gibt es im jeweils letzten Semester ein begleitetes Lehrprojekt. Hier soll das Gelernte in einer eigenen Lehrveranstaltung umgesetzt werden.

Die bisherigen Erfahrungen – es gibt eine umfangreiche begleitende Evaluation – zeigen, dass es auch ohne politischen Druck (etwa durch eine zwingende Verpflichtung auf Didaktik-Fortbildungen) eine hohe Akzeptanz insbesondere beim wissenschaftlichen Nachwuchs gibt. Gleichzeitig wird das Programm aber auch von bereits höher Qualifizierten angenommen (ein Drittel der Teilnehmer ist bereits promoviert oder habilitiert). Der Workshop-Charakter hat sich als sinnvoll erwiesen. Insbesondere die abschließenden Praxisseminare werden als ergiebig eingeschätzt. Insgesamt sind die Absolventinnen und Absolventen sowie die aktuellen Teilnehmer/innen mit dem Angebot sehr zufrieden.¹⁵²

¹⁵² Vgl. Schulmeister (2005a); Schulmeister (2005b); weitere Informationen unter <http://www.izhd.uni-hamburg.de/>



(b) *Netzwerk Hochschuldidaktik Nordrhein-Westfalen:*

Ein etwas anderes, deutlich dezentraleres Konzept verfolgt das Netzwerk Hochschuldidaktik NRW. Es ist ein Zusammenschluss verschiedener Hochschuldidaktischer Einrichtungen an den nordrhein-westfälischen Hochschulen. Ziel dieses Netzwerkes ist es, über den Zusammenschluss eine Verbreiterung der hochschuldidaktischen Angebote zu erreichen sowie über eine gemeinsame Zertifizierung als Qualitätssicherungsmaßnahme die gegenseitige Anerkennung zu ermöglichen. Als drittes Ziel ist explizit die gemeinsame Forschung im Bereich der Hochschuldidaktik und -entwicklung angestrebt.

Während die beteiligten Einrichtungen teilweise auf eine relativ lange eigene Geschichte zurückblicken können, existiert der Zusammenschluss erst seit dem Wintersemester 2003/2004, so dass bisher nur wenige Erfahrungen vorliegen. Die Vernetzung scheint aber die Nutzung von Synergie-Effekten zu ermöglichen.¹⁵³

(c) *TutorInnen-Schulung:*

Erste Lehrerfahrungen sammelt der potenzielle wissenschaftliche Nachwuchs häufig bereits während der Studienzeit als Tutor/in. Da es sich bei Tutorien im Grunde ebenfalls um Lehrveranstaltungen, wenn auch mit einem sehr spezifischen Charakter, handelt, ist es sinnvoll, schon hier mit der didaktischen Schulung einzusetzen. Dies verbessert nicht nur die Tutorien, sondern sensibilisiert den wissenschaftlichen Nachwuchs auch schon früh für Fragen einer richtigen Didaktik. Mittlerweile gab und gibt es hier eine ganze Reihe von sehr guten Initiativen (z.B. ein Projekt am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien¹⁵⁴ oder die Initiative TUT an der Universität Leipzig¹⁵⁵). Als Good-Practice-Beispiel soll hier die Schulung studentischer Multiplikatoren an den Universitäten Stuttgart und Ulm vorgestellt werden.

Die Fakultäten für Informatik der Universitäten Stuttgart und Ulm haben in den letzten Jahren die konsequente Schulung ihrer eingesetzten Tutor/inn/en eingeführt. Es handelt sich dabei im Kern um einen Lernzyklus von ca. 24 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten, der insgesamt zwölf inhaltliche Bausteine umfasst (Bedeutung der Übungsgruppe; Anfangssituationen; Der Lernprozess; Zielorientierte Lehre; Der Klassische Dreischritt; Rolle des Tutors und Kommunikation im Tutorium; Unterrichtsarten; Pragmatische Tipps; Aktives Zuhören und Gesprächsförderung; Moderation und Problemlösen; Motivierung und Aktivierung von Studierenden; Feedback). Ziel ist vor allem die Vermittlung von methodischen, sozialen und sog. Selbstkompetenzen. Durch die Abwechslung von aktiven und passiven Lernphasen und dem direkten Praxisbezug lässt sich das Gelernte von den geschulten Tutoren besser behalten und umsetzen. Der Zyklus kann sowohl als dreitägiger Workshop als auch semesterbegleitend eingesetzt werden. Ergänzt werden kann dieser Lernzyklus je nach Kapazitäten durch Hospitationen und Feedback, durch Praxisberatungen und durch den Einbezug der didaktischen Aspekte in die Besprechung mit den Fach-Übungsleitern.

Die mehrjährigen Erfahrungen und Evaluationen an den Universitäten Ulm und Stuttgart weisen darauf hin, dass die Schulung auf zwei Ebenen von großem Vorteil ist. Erstens fühlen

¹⁵³ Heger (2005: 104); Wildt (2005: 81); vgl. auch <http://www.hd-on-line.de/netzwerk-nrw/>

¹⁵⁴ Weißenböck (2000b)

¹⁵⁵ <http://www.tut-initiative.de/>



sich die Tutoren deutlich besser auf ihre Aufgabe vorbereitet und können das Gelernte auch für ihr eigenes Studium weiter verwenden. Zweitens zeigen sich die Studierenden in den entsprechenden Tutorien als ausgesprochen zufrieden mit deren Durchführung. (Wiecker/Thumser 2002ff.)

Insgesamt bestehen sehr vielfältige Erfahrungen hinsichtlich der Form und Gestaltung hochschuldidaktischer Qualifizierung. Es bestehen Erfahrungen mit eigenständigen Studiengängen zur Qualifizierung für die Hochschullehre (Beispiel modularisierter Studiengang in der Schweiz: „certified teacher in higher education“ oder der viersemestrige postgraduale Studiengang „Master of higher education“ an der Universität Hamburg),¹⁵⁶ mit weiterbildenden Kursen an hochschuldidaktischen Zentren einzelner größerer Hochschulen, mit regionalen Kompetenzzentren¹⁵⁷ bzw. regionalen Netzwerken zwischen einzelnen Hochschulen.¹⁵⁸

Für Österreich dürfte auf Grund der Landesgröße und Infrastruktur die hochschuldidaktische Qualifizierung an einem Hochschulstandort bzw. ggf. in einem Netzwerk, ähnlich wie in Dänemark oder in einzelnen deutschen Bundesländern, zweckmäßig sein. Häufig wird der hochschuldidaktische Bildungsbedarf mit einer Stundenzahl von 200-250 angesetzt (z.B. Webler 2003a; Webler 2003b: 16). Solche Programme bestehen beispielsweise in fast allen westeuropäischen Ländern, insbesondere in den Niederlanden, Norwegen und Großbritannien. In Abhängigkeit von den unterschiedlichen Erfordernissen können grundlegende Qualifikationen auch durch fakultative weiterführende Kurse (z.B. zum Erwerb interkultureller Kompetenzen) ergänzt werden. Belegt ist, dass hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsprogramme geeignet sind, Konzepte teilnehmerzentrierter Lehre und aktive, problemorientierte Lernformen für Innovationen in den Hochschulen nutzbar zu machen (Berendt 2002ff.: 10).

E-Learning

Ein wichtiger Aspekt der Didaktik mit Zukunftspotential ist das E-Learning, wengleich sich – wie oben dargestellt – manche Euphorie in diesem Bereich auch bereits als zu optimistisch herausgestellt hat. Zwei Konzepte sollen hier exemplarisch vorgestellt werden. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass es gerade in diesem Bereich aktuell sehr viel Bewegung gibt.

(a) *FELIX: Furtwangen E-Learning and Information eXchange*

Das Projekt FELIX will den Einsatz elektronischer Medien in der Lehre, aber auch in der Verwaltung (etwa über die Einschreibung in Seminare per Internet) in einer hochschulweiten Plattform integrieren. FELIX unterstützt Studierende und Lehrende beim Einsatz von Lehr- und Lernmedien im Studium (etwa über Chaträume, Diskussionsforen, Dokumentenarchive etc.). Dabei wird das Projekt vor allem als Ergänzung für das Präsenzstudium angesehen, indem E-Learning-Elemente eingesetzt werden (1) in Veranstaltungen (z.B. Simulation, Video-

¹⁵⁶ Vgl. Künzel (2005); Schulmeister (2005).

¹⁵⁷ Vgl. Chur (2005); Kaiser (2005); Macke (2005); Mürmann (2005).

¹⁵⁸ Vgl. Bock (2005); Heger/Callhoff (2005); Kristensen (2005).



einspielungen externer Experten etc.), (2) zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen (z.B. vorbereitende Skripten, vertiefende Linklisten), (3) um Teile einer Semesterveranstaltung online zu realisieren (blended learning). Zweck des Projektes ist neben der Erweiterung der methodisch-didaktischen Möglichkeiten zur Steigerung der Qualität der Lehre auch die Positionierung der Hochschule Furtwangen als Hochschule mit ausgeprägtem Medienbezug.

Um eine möglichst umfassende Nutzung von FELIX zu gewährleisten, wird die Einführung der Lernplattform durch das MedienServiceCenter der Universität intensiv begleitet. Sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden stehen neben einem interaktiven Computer-Lernprogramm für den Umgang eine ganze Reihe von weiteren Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung. Darüber hinaus organisiert dieses Center die Begleitforschung.

Da das Projekt erst 2004 gestartet ist, liegen hier noch keine Langzeiterfahrungen vor. Die bisherigen Ergebnisse zeigen aber, dass der Bedarf für eine solche Lernplattform als Ergänzung der bisherigen Lehr- und Lernformen sowohl von den Studierenden als auch den Lehrenden gesehen und daher positiv bewertet wird.¹⁵⁹

(b) Campus-online education Stuttgart:

Das eLearning-Konzept der Universität Stuttgart existiert bereits seit 2001 und wurde seitdem kontinuierlich ausgebaut. Zunächst wurden einzelne Lehrmaterialien entwickelt, die sich unterstützend in Präsenzveranstaltungen einsetzen ließen (Programm „100 online“). Darauf aufbauend wurden in einer zweiten Phase diese Materialien zu Lehrmodulen zusammengefasst, die den Studierenden die Vertiefung der Inhalte ermöglichten (Programm „self-study online“). Die aktuelle dritte Phase versucht nun einerseits, eLearning auf breiter Basis innerhalb der Universität zu verankern, um die kontinuierliche Erweiterung des inhaltlichen Angebotes zu gewährleisten. Andererseits geht es darum, die eLearning-Module als Weiterbildungsangebote und hybride Online-Studiengänge kommerziell zu vermarkten (Programm „training online“). Auch hier steht die Verbesserung der Lehre nicht als einzige Ziel auf der Agenda, sondern es geht daneben auch um einen gezielten Aufbau von Medienkompetenz bei Lehrenden und Lernenden als einer wichtigen Zukunftsressource. Als wichtige Erfahrung wird mitgeteilt, dass der Einsatz neuer Medien in der gesamten Breite der universitären Lehre und Forschung neben einem innovativen Klima die Akzeptanz und Mitwirkung der Lehrenden und Lernenden voraussetze. Diese Akzeptanz werde nicht durch Druck, sondern durch eine intensive Unterstützung und Hilfestellung erzeugt.¹⁶⁰

Insgesamt lässt sich für den Bereich des e-Learning festhalten: Die Akzeptanz durch die Lehrenden und die Studierenden ist zentral. Daher müssen bereits laufende Aktivitäten berücksichtigt, die Projekte stark an den Bedürfnissen der Institute orientiert, zentraler technischer Support, dezentrale inhaltliche Entwicklung der Materialien, Mediendidaktik und -kompetenzen im Umgang mit neuen Medien aufgebaut und gefördert werden. Schließlich sind Evaluation und begleitende

¹⁵⁹ vgl. <http://www.felix.fh-furtwangen.de>; <http://www.fh-furtwangen.de/deutsch/studienangebote/elearning/felix/?tg=0>

¹⁶⁰ vgl. <http://www.uni-stuttgart.de/online>



Forschung zumindest in der Frühphase unerlässlich; dabei wiederum ist zu berücksichtigen, dass entsprechende Bemühungen ausgesprochen kostenintensiv sind.

In Österreich gibt es bereits vielversprechende Projekte, wobei die Angebote eine sehr unterschiedliche Breite aufweisen (vgl. z.B. die Preisträger und Finalisten im Medida-Prix 2004 und 2005¹⁶¹). So setzt die Universität Wien mit ihrem Projekt „Neue Medien in der Lehre“¹⁶² auf eine umfassende Weiterentwicklung der Universität als Ganzes mit Hilfe der neuen Medien, während es sich bei dem Projekt „Initiative ‚Flexibles Lernen‘“ an der Universität Salzburg¹⁶³ um ein strategisch verankertes Gesamtkonzept für die breite Implementierung von eLearning in der Hochschule handelt, sich also weitgehend auf die Lehre beschränkt. Die Kunstuniversität Linz setzt auf eine fachlich fokussierte Lehrplattform („DMA – Digital Media for Artists“), die auf Grund der Verknüpfung von Form und Inhalt – mit Hilfe neuer Medien kann sich Wissen zu den Produktionsprozessen der digitalen Medien angeeignet werden – überzeugt.¹⁶⁴

Internationalisierung

Auch für den Bereich der Internationalisierung gibt es mittlerweile eine ganze Bandbreite an guten Beispielen. Hinsichtlich der institutionellen Strukturen werden verschiedene Varianten erprobt: traditionelle Formen der Kooperation, etwa mit Partneruniversitäten; binationale Vereinbarungen zum Studierenden- und Forscheraustausch, wie etwa die Fulbright-Kommission; neuere Formen internationaler Netzwerke bzw. multinationaler Universitätsverbünde, etwa in grenzüberschreitenden Regionen die Internationale Bodensee-Hochschule¹⁶⁵ oder die Deutsch-Französische Hochschule. Letztere stellt ein jüngerer und zugleich bereits erfolgreiches Modell dar.

Die Deutsch-Französische Hochschule (DFH) wurde 1997 durch ein bilaterales Regierungsabkommen errichtet und begann 199 mit ihrer Arbeit. Hinter dem Namen verbirgt sich ein umfassendes Förderprogramm, das vor allem bi- und trinationale Studiengänge auf grundständiger wie auf postgradualer Ebene unterstützt. Der Gesamtkatalog der Aufgaben besteht darin, im deutsch-französischen Kontext a) die Stärkung der Zusammenarbeit im Hochschul- und Forschungsbereich, b) die Steigerung der Mobilität von Studierenden, c) die Schaffung, Förderung und Durchführung integrierter deutsch-französischer Studiengänge, d) die Stärkung der binationalen Fachkompetenz der Absolventinnen und Absolventen, e) die Förderung der Graduiertenausbildung, f) die Förderung von Forschung und Entwicklung und schließlich g) die Entwicklung eines DFH-Diploms sicherzustellen.

¹⁶¹ <http://www.medidaprix.org>

¹⁶² <http://univie.ac.at/lehrentwicklung>

¹⁶³ <http://elearn.sbg.ac.at>

¹⁶⁴ <http://www.dma.ufg.ac.at>

¹⁶⁵ <http://www.bodenseehochschule.org/index.html>



Realisiert wird dies durch eine staatsvertragliche Einrichtung in Form eines Verbundes von Mitgliedshochschulen mit einer Koordinationsstelle in Saarbrücken. Durch die DFH können Kompetenzen zentral gebündelt werden. Umgekehrt profitieren interessierte Studiengänge und Projekte von den Erfahrungen und dem Wissen der DFH. Für die beteiligten Einzelprojekte erhöhen sich damit die Erfolgchancen beträchtlich. Allerdings ist festzuhalten, dass sich ein so großer Koordinationsaufwand nur für Bereiche lohnt, in denen es eine genügend große Anzahl an Initiativen gibt.

Die Studiengänge der DFH werden an deutschen, französischen und weiteren Hochschulen integriert angeboten, d.h. das Lehrangebot an den jeweils kooperierenden Hochschulen bzw. Fachbereichen ist aufeinander abgestimmt, und das Studium beinhaltet einen zwei- bis fünfsemestrigen Auslandsaufenthalt an der jeweiligen Partnerhochschule. Verliehen werden sowohl Doppel- als auch nationale Studienabschlüsse. Ebenso unterstützt die deutsch-französische Hochschule (hauptsächlich durch Mobilitätsbeihilfen) in Kooperation mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem französischen Ministerium für Bildung und Forschung (MENESR) die integrierte Doktorandenausbildung. Zudem werden thematische Sommerschulen, Sommeruniversitäten sowie Veranstaltungen zum interkulturellen Dialog gefördert.

Die im Rahmen der deutsch-französischen Hochschule angebotenen Studiengänge nutzen ECTS, sind modularisiert, beinhalten obligatorische Praktika im Ausland und werden regelmäßig evaluiert. Die finanzielle Förderung umfasst u.a. Infrastrukturmittel für die integrierten Studiengänge (gestaffelt nach Phasen), Mobilitätsbeihilfen für Studierende während ihres Auslandsaufenthalts sowie die Förderung der (fach)sprachlichen Vorbereitung. Insgesamt sind in den integrierten Studiengängen der deutsch-französischen Hochschule ca. 4.300 Studierende eingeschrieben. Bisher scheint der Erfolg dem Konzept Recht zu geben. Der Zuspruch ist sehr groß, und es gibt nach den ersten Erfahrungen eine gute Akzeptanz der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt.¹⁶⁶

Interdisziplinarität

Das Feld ist außerordentlich weit. Exemplarisch soll ein Projekt vorgestellt werden, das unter dem Titel „Vermittlung von Controlling-Grundwissen an NichtökonomInnen“ lief. Es handelt sich dabei um eine Kooperation zwischen dem Lehrstuhl Controlling der Universität Hohenheim und der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen; sie wurde u.a. durch das Land Baden-Württemberg gefördert und mit dem Deutschen Arbeitgeberpreis für Bildung 2002 ausgezeichnet. Zentrales Anliegen des von Anfang 2002 bis März 2004 in drei Durchgängen laufenden Projekts war die Förderung beruflicher Handlungskompetenz insbesondere durch die Generierung von Sozial- und Wertekompetenzen.

¹⁶⁶ Siehe für detailliertere Informationen Deutsch-französische Hochschule (2005). <http://www.dfh-ufa.org/>



An Hand von selbstbestimmter fallorientierter Teamarbeit konnte durch die Kooperation der beiden sehr unterschiedlichen Studierendengruppen ein gegenseitiger Lernprozess in Gang gesetzt werden. Für die Controlling-Studierenden ging es dabei primär um das Training von Umsetzungs-kompetenz durch Problem- und Lösungskommunikation, für die Theologie-Studierenden um die Aneignung benötigten Grundwissens in Controlling-Fragen. An Hand von Problemen aus der seelsorgerischen Praxis, die den Theologie-Studierenden im Rahmen ihrer Praktika begegnet waren, wurde in Zusammenarbeit mit den Controlling-Studierenden nach Lösungen gesucht. Hierbei zeigt sich auch die enge Verknüpfung von Interdisziplinarität und Anwendungsbezug.

Ein wichtiges Anliegen des Projektes war die relativ leichte Transferierbarkeit des Ansatzes auf andere Fachbereiche. Gerade für innovative Projekte in einer Einführungsphase von interdisziplinären Ansätzen ist eine solche Übertragbarkeit sinnvoll. Die Evaluation durch die Studierenden fiel ebenfalls sehr positiv aus. Es scheint so zu sein, dass Studierende durchaus gewillt sind, für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen auch ein gewisses Maß an Mehrarbeit, wie es die interdisziplinäre Arbeit verlangt, zu leisten. (Troßmann 2002ff.: 183)

Anwendungsbezug

Eine der zentralen Forderungen an neue Formen der Hochschullehre ist ein verstärkter Anwendungsbezug in wenigstens einigen der Veranstaltungen. Damit werden verschiedene Ziele verfolgt. Erstens sollen die Studierenden lernen, wie man theoretisches Wissen in die Praxis übertragen kann und welche Probleme sich dabei ergeben. Zweitens sollen durch die Konfrontation mit der ‚Realität‘ und dem daraus resultierenden ‚Ernstcharakter‘ auch Kompetenzen wie Wissenstransferfähigkeit, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein entwickelt werden. Drittens bietet der Anwendungsbezug gute Möglichkeiten für ein teamorientiertes Lernen. Das folgende Beispiel – *TheoPrax* – ist im Hinblick auf alle genannten Punkten ein geeignetes Instrument:

TheoPrax wurde von P. Eyerer und Mitarbeitern am Fraunhofer-Institut für Chemische Technologie ICT in Pfinztal-Berghausen entwickelt. Das Grundprinzip der Methodik besteht in der eigenständigen Bearbeitung von Projektaufträgen aus Industrie und Wirtschaft durch Teams von Studierenden. Realisiert wurde es zu Beginn am Institut für Kunststoffprüfung und Kunststoffkunde IKP der Universität Stuttgart-Vaihingen, mittlerweile gibt es aber weitere Umsetzungen.

Ziel ist die Vermittlung von berufsbezogener Handlungskompetenz. Hierzu werden Hochschulen und Unternehmen an Hand konkreter Projekte verzahnt. Die Studierenden erarbeiten dann in Projektarbeit, welche die frontale Wissensvermittlung im Studiengang ergänzt, Lösungen für authentische Aufträge. Damit wird das in den Vorlesungen erworbene vermittelte passive Fachwissen in aktives Wissen transferiert: Wissen wird zu Können. In einer weiteren Perspektive vermag damit eine Kooperation nicht nur auf der Ebene der einzelnen Studierenden (in Praktika etc.) zu Stande kommen. Vielmehr können bei Verstetigung das Bildungssystem und das Wirtschaftssystem insgesamt in eine verfestigte Kooperation gelangen. Hierdurch wird eine fruchtbare Vermittlung von Theorie und Praxis erzielt. Durch den Realitätsbezug hat das Projektstudium zudem einen ansonsten häufig fehlenden Ernstcharakter.



TheoPrax vermittelt dabei die Themenstellungen und koordiniert in der Anfangsphase Auftraggeber und Projektgruppe, um engagierte Hochschullehrer/innen nicht mit der Planung und Organisation von Studienprojekten zu überfordern. Den Dozentinnen und Dozenten des eigenen Fachbereiches bleibt dann vor allem die inhaltliche Betreuung der Projektgruppen.

Seit 1998 hat sich das Konzept mehrfach erfolgreich bewährt und ist weiterentwickelt worden. Die wachsende Nachfrage der Wirtschaft nach entsprechender Kooperation ist hierfür ein Indikator. Durch die organisatorische Unterstützung wird Projektarbeit möglich, ohne dass damit der zu leistende Mehraufwand für die Lehrenden zu groß wird. Zudem steigt die Motivation der Studierenden erheblich.¹⁶⁷

Eine zentrale Einrichtung wie „TheoPrax“ wäre auch im österreichischen Kontext relativ problemlos zu installieren. Sie könnte u.a. an regionale Entwicklungsprogramme anknüpfen und durch die Unterstützung der Kooperation von Hochschulen und regionalen Unternehmen eine größere Praxisnähe der Hochschulbildung gewährleisten.

5.1.4. *Ausblick*

Qualifizierung der Lehre muss in den Zusammenhang zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Hochschulbildung gestellt werden. In dem Maße, wie die Akkreditierung von Studiengängen und die Evaluierung der Lehre das Selbstverständnis der Hochschulen prägen, steigt der Stellenwert der Lehre. Das allein wird aber nicht ausreichen, die Kompetenzen der Lehrenden für eine moderne Hochschullehre hinreichend zu entwickeln.

Voraussetzung für diesbezügliche Veränderungen sind ein korrigiertes Rollenverständnis von Hochschullehrer/innen, das von Hochschulleitungen und Fachcommunities aktiv gestützt werden muss. Ein soziales Klima der Achtung und Anerkennung von Lehraufgaben stellt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, dass Lehrende insbesondere Motivationen entwickeln, sich grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zur didaktischen Gestaltung von Erkenntnisprozessen und sozialen Prozessen anzueignen.

Qualifizierte Lehre wird an den Hochschulen künftig einen wesentlich höheren Stellenwert erhalten müssen, wenn sich Hochschulen im Wettbewerb um Studierende und Standorte behaupten wollen. Lehrende an Hochschulen müssen kompetent sein, sich selbst in einem Prozess lebenslangen Lernens auch selbstständig für die Lehre (weiter) zu qualifizieren. Diese Herausforderung steht insbesondere für die nachrückenden Hochschullehrergenerationen.

Eine Voraussetzung dafür ist sicheres Wissen über die Lernprozesse von Studierenden, d.h. Forschung über das Lernen an den Hochschulen. Dieser Forschung ist bislang aber wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden. Eine effektive Lehre wird nur möglich sein auf der Basis einer hochschuldidaktisch zentrierten Lehr- und Lernforschung.

Die zentralen Anforderungen werden sein:

¹⁶⁷ Wörner (2002 ff.: 182); Eyerer (2002ff.: 185); <http://www.theo-prax.de/>



- Die Internationalisierung der Hochschulen verlangt mit Blick auf die Lehre in verstärktem Maße internationale Studiengänge und bilinguale Lehrangebote. Lehrende an Hochschulen sollen die Chance haben, ihre Englischkenntnisse so zu vervollkommen, dass sie fremdsprachig unterrichten können. Dazu bietet sich die Förderung von Lehr- und Forschungsaufenthalten im Ausland an.
- Interdisziplinäre Lehre – disziplinäre Kompetenz vorausgesetzt – verlangt eine hohe Vernetzung der Fachbereiche innerhalb der Hochschule, um in die Hochschulbildung problemorientierte interdisziplinäre Lernaufgaben zu implementieren.
- Eine neue Qualität anwendungsorientierter Lehre wird nur möglich sein, wenn Hochschullehrer/innen sämtlicher Studienfächer intensiv mit außeruniversitären Einrichtungen kooperieren bzw. an gemeinsamen anwendungsbezogenen Projekten forschen. Darüber hinaus sollten Hochschullehrer/innen nicht nur Gelegenheit haben, sondern unterstützt und gefördert werden, zeitweilig berufliche Aufgaben außerhalb der Hochschulen wahrzunehmen. Umgekehrt sollten praktisch tätige Akademiker verstärkt Aufgaben in der Lehre wahrnehmen. Allerdings ist hierbei auf die didaktische und fachliche Qualifizierung der Praktiker zu achten, die gegebenenfalls erst hergestellt werden muss. Voraussetzung dafür sind Regelungen, die einen solchen Austausch arbeitsrechtlich absichern.
- Die Gleichstellung der Geschlechter an den Hochschulen setzt voraus, dass basierend auf den Ergebnissen der Frauen- und Geschlechterforschung Lehrende beiderlei Geschlechts geschlechtsspezifischen Erfordernissen im Hinblick auf die Gewinnung von Studienbewerber/innen, das Studienplatzangebot, die Lehrformen und -inhalte sowie die Curriculum-Gestaltung Rechnung tragen. In Verbindung mit der Notwendigkeit einer lehrbezogenen Personalpolitik (z.B. durch das Einfordern von Lehrportfolios bei Neueinstellungen) ist dabei weiterhin auf eine ausgewogene Vertretung – sowohl Fächer als auch Statusgruppen betreffend – beider Geschlechter zu achten. Personalentwicklungskonzepte sollten Genderkompetenz als Einstellungs- und Aufstiegskriterium berücksichtigen.
- Lehrende müssen in Zukunft über ein breites Grundlagentanktrum an Kenntnissen und Fähigkeiten – mit wechselnden Schwerpunktsetzungen im Berufsverlauf – verfügen, neben fachlichen Kompetenzen auch über hochschuldidaktische, hochschulpolitische, gleichstellungspolitische, qualitäts- und effizienzbezogene sowie hinsichtlich praxisorientierter Kontextualisierung. Hinzu kommen die Beherrschung der neuen Medien, Weiterbildungsbereitschaft und eigene Ausprägung von multifunktionalen Fähigkeiten.
- Als eine Voraussetzung für die rationelle Entwicklung bzw. Nutzung elektronischer Lehrmaterialien werden Seminare sowie weitere mediendidaktische Weiterbildungen, denen in Österreich schon in den zurückliegenden Jahren hohe Aufmerksamkeit galt, empfohlen. Auf der Grundlage der bei den Lehrenden in unterschiedlichem Umfang schon vorhandenen Erfahrungen zur Erstellung entsprechender Lehrprogramme kann damit der individuelle Aufwand zur Erstellung neuer elektronischer Lehrprogramme minimiert werden, gleichwohl kann damit in der Regel nicht die Tätigkeit qualifizierter Informatiker ersetzt werden.
- Zielgruppe der hochschuldidaktischen Qualifizierung sind grundsätzlich sämtliche Lehrenden, insbesondere aber der wissenschaftliche Nachwuchs bzw. junge Hochschullehrer/innen, damit bereits mit Beginn der Übernahme von Lehraufgaben zeitnah entsprechende Kompetenzen



erworben werden. Damit lässt sich ein vielfach vorhandenes Gefühl der Überforderung von Anfang an eindämmen und eine höhere Berufszufriedenheit erreichen. Daneben wird es erforderlich, künftig auch studentische Multiplikatoren (Tutoren) grundlegend didaktisch zu qualifizieren.

- Die Umsetzung einer kompetenzorientierten Lehre kann auf Dauer nur erfolgreich sein, wenn diese intensiver wissenschaftlich untersucht und die Entwicklung forschend begleitet wird.

5.2. Anforderungen an die Hochschulorganisation und das universitäre Management*

5.2.1. Hochschulautonomie und Administration

Die Administration von Universitäten kennt weder ein einheitliches Modell, noch wird sie sich nach unserer Einschätzung künftig auf ein international gemeinsames Modell hin entwickeln. Dem stehen kulturelle Prägungen und Traditionen in den unterschiedlichen einzelstaatlichen Kontexten entgegen. Während etwa die deutschen Universitäten als nachgeordnete Einrichtungen des jeweiligen Ministeriums immer von beamtenrechtlich eingebundenen Verwaltungsfunktionären administriert wurden, waren deren Kolleginnen und Kollegen in den angelsächsischen Ländern, auch an den amerikanischen Research Universities mit ihren mächtigen Präsidenten und Dekanen, immer in erster Linie *academics* und erst dann Manager.¹⁶⁸ Dies galt und gilt noch stärker für die englische Collegetradition, in der an den Vorbildern von Oxford und Cambridge überhaupt keine Trennung zwischen wissenschaftlichen Fellows und Funktionsträgern gemacht wurde. Die College-Dons waren und sind beides in Personalunion, so dass ‚universitäres Management‘ dort Eigenmanagement aller Beteiligten heißt. Diese Bandbreite an Möglichkeiten gilt es im Auge zu behalten, wenn Veränderungen in der Aufbau- und Ablauforganisation künftiger Hochschulbildung behandelt werden. (Vgl. Gellert 1988b)

Aus internationalen Systemvergleichen ergeben sich nützliche Erkenntnisse für den eigenen Reformprozess. Universitätsmodelle sind historisch gewachsene und interdependente Sozialsysteme. Dennoch lassen sich durchaus Struktur- und Funktionselemente identifizieren, die geeignet sind, wenn sie auf andere nationale Gegebenheiten übertragen werden, dort die funktionale und institutionelle Dynamik eines umfassenden Reformprozesses auszulösen. Grundsätzlich gilt es dabei allerdings eine Besonderheit zu beachten. Gerade in den angelsächsischen Universitätsmodellen, die auf vielfältige Weise für den Prozess der kontinentaleuropäischen Hochschulreformen beispielgebend sind, genießen viele Einrichtungen einen hohen Grad der Autonomie (darunter

* **Autoren: Claudius Gellert, Peer Pasternack**

¹⁶⁸ Vgl. Ben-David (1977); Clark (1983); Gellert (1993a); Parsons/Platt (1973).



nicht zuletzt die bekanntesten ‚Eliteuniversitäten‘). Dies trifft z.B. in England nicht nur auf Oxford und Cambridge, sondern auf den gesamten ‚alten‘ Universitätssektor zu, also diejenigen Universitäten, die bereits vor 1992, der Integration der Polytechnics in den Universitätssektor existierten (Ben-David 1977; Gellert 2001).

Das ist deshalb von grundlegender Bedeutung, weil viele Reformmaßnahmen, die zurzeit in Deutschland, Österreich und anderen europäischen Ländern diskutiert werden, ebenfalls unter dem Vorzeichen der Hochschulautonomie stehen und deshalb eigentlich nicht mehr nur als staatliche Initiativen oder gar Verordnungen gesehen werden dürften. Sofern Akteure und Betroffenen an den Hochschulen nicht davon überzeugt werden können, dass der Reformprozess ihre eigene Sache ist, kann er nur schwer gelingen. So gesehen, sind die österreichischen Universitäten auf dem Weg der notwendigen Selbstreformierung bereits deutlich weiter vorangeschritten als die deutschen. Ihr gemeinsames Merkmal ist aber auch weiterhin ihr hoher Verrechtlichungsgrad, der dem Autonomieprinzip manche Fesseln anlegt.

Konsequenzen der Entstaatlichung

Organisation und Management von universitären Angelegenheiten bedeutet unter zusehends komplexeren sozio-politischen Rahmenbedingungen die verstärkte Verlagerung auch administrativer Entscheidungskompetenzen von staatlichen Einrichtungen hin zu den immer autonomeren Hochschulen selbst (vgl. Neuhäuser 2004). Dieser Prozess impliziert notwendigerweise eine höhere Bereitschaft auf Seiten der Hochschulen, in allen Angelegenheiten von Forschung und Lehre die Verantwortung für die selbstständige Steuerung, also für Organisation und Management aller hieraus resultierenden universitären Belange, selbst zu übernehmen.

Mit Blick auf ausländische Universitätssysteme erweist es sich als unumgänglich, bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen – insbesondere die Regelungen und Usancen zentralstaatlicher Lenkung und Normierung – zu verändern, um die Potenziale der Selbstregulierung auch im österreichischen Universitätssystem voll zur Geltung zu bringen. Gerade die nordamerikanischen Universitäten zeigen, dass der Zusammenhang zwischen der Freiheit der Selbstverwaltung auch der staatlichen Universitäten und dem permanenten Prozess der institutionellen Wettbewerbs- und Leistungsorientierung auf allen Ebenen besonders eng ist.¹⁶⁹

Die Frage ist, welche Organisationsmodelle den neuen Anforderungen zu genügen vermögen. Dies betrifft insbesondere Fragen der Kompetenzverteilung: Zentralisierung oder Dezentralisierung der Leitungs- und Verwaltungskompetenzen und -kapazitäten, Hierarchisierung oder Abflachen der Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen. Im Zuge der Tendenz zu wachsender Selbstverantwortung und Selbstregulierung der wissenschaftlichen Akteure wird sich an den Hochschulen eine Organisationsform herausbilden müssen, die sowohl den partizipatorischen

¹⁶⁹ Vgl. Clark (1983); Rau (1981); Gellert (1993a).



Anliegen der Betroffenen gerecht wird, wie sie auch eine funktional notwendige Zuordnung und Abstufung von Verantwortlichkeiten vorsieht.

Die immer komplexeren Erfordernisse des Studienbetriebs legen eine Reform der Organisationsstrukturen nahe, die eben diesen Herausforderungen gewachsen sind. Ein denkbares Modell ist eine Matrix-Organisation, die neben der Forschung dem Bereich Studium und Lehre eine eigene Aufbau- und Ablauforganisation mit eigenen Verantwortlichkeiten bereitstellt. Studienprogrammleiter oder Fakultätsstudienleiter, wie sie die Universität Wien oder die Universität Innsbruck eingeführt haben, sind Schritte in diese Richtung.

Ein intelligenter Steuerungsmix, der die verschiedenen Beteiligungsansprüche und funktionalen Notwendigkeiten berücksichtigt, sollte einem Prinzip folgen, dem drei Elemente zu Grunde liegen: (1) strategische Kompetenz für die Universitätsräte (in denen, abweichend von der österreichischen Regelung, Öffentlichkeits-, Hochschul- und Regierungsvertreter sitzen sollten); (2) operative Autonomie für diejenigen, die Leitungsverantwortung in der Hochschule tragen, also Hochschulleitung und Dekanate; (3) Beteiligung an den Zieldefinitionen und effektive Kontrollbefugnis seitens der akademischen Selbstverwaltung.

Die Administrationsabläufe müssen professionalisiert werden. Professionalisierung meint hier zweierlei: zum einen, wo angemessen, Hauptamtlichkeit, zum anderen eine aufgabenspezifische Ausbildung der jeweiligen Positionsinhaber. Hierfür muss neben einer längerfristig stabilen Präsidialspitze auch die Dekanats Ebene mit mehr Steuerungs- und Kontrollkompetenz ausgestattet werden. Eine im operativen Geschäft gestärkte Präsidialleitung ist Voraussetzung für die flexible Funktionsfähigkeit einer selbstgesteuerten Hochschule; und wenn die erforderlichen studienorganisatorischen Maßnahmen implementiert und wirksam werden sollen, müssen die Dekane (bzw. Studiendekane) die Durchführung aller Reformaspekte kontrollieren können. Die Positionen müssen ihrer Verantwortung entsprechend mit besonderen statusrelevanten Gratifikationen versehen werden. (Vgl. Titscher/Höllinger 2003; Zechlin 2003)

Wie auch immer die Entscheidungsstrukturen der zukünftigen Universitäten im Detail aussehen werden, eine intensiviertere Koordination der Funktionsebenen innerhalb einer Hochschule wird jedenfalls notwendig sein. Auch zwischen der Hochschulverwaltung und dem akademischen Bereich ist ein vermehrter Abstimmungsbedarf zu erwarten. Die Leitungsebene muss sich auf Grund des erhöhten Abstimmungs- und Koordinationsbedarfs verstärkt als Vermittlerin zwischen den Verwaltungseinheiten und den Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen begreifen. Es erscheint allerdings nicht nur ein Mehr an Vermittlung und Kommunikation, sondern auch ein aktives strategisches Handeln und Planen sowie ein Ausbau der Konzeptarbeit geboten (vgl. Welte 2005; Neuhäuser 2004).

Die neuen Studiengänge mit ihren Modulen und studienbegleitenden Prüfungen und einem höheren Betreuungsaufwand verlangen auch ein größeres Maß an Verwaltungsorganisation: Dies betrifft insbesondere die Studierenden- und Prüfungsverwaltung sowie Stundenplan-, Raumplan-



und Lehrangebotsverwaltung. Steigen die administrativen Anforderungen, so ist letztlich auch ein Druck hin zu einer Effektivierung der Verwaltungstätigkeit oder/und ein Aufwuchs an Kapazitäten im Verwaltungsbereich „Studienangelegenheiten“ zu erwarten.

Im Hinblick auf die Hochschulverwaltungen im engeren Sinne, also dem administrativen Apparat, der im deutschsprachigen Bereich traditionell von den Verwaltungsabteilungen der Hochschulen verantwortet wird, stellen sich insbesondere Fragen nach der Personalentwicklung und den Organisationsmodellen (vgl. Laske 2004; Welte 2005). Schließlich und endlich stellen der vermehrte Verwaltungsbedarf und die Ansprüche der Studierenden hinsichtlich der Transparenz des Studien- und Lehrangebots auch neue Anforderungen an die Hochschulverwaltungssoftware.

Finanzausstattung und Personalstruktur

Ein zentrales Problem stellt es dar, wenn die Leistungsanforderungen an die Hochschulen steigen, die Ressourcenausstattung aber gleich bleibt oder rückläufig ist. Selbst intelligente Varianten, mit einer solchen Situation umzugehen, gelangen früher oder später an ihre Problemlösungsgrenzen. Die Ursache unzureichender Mittelaufwüchse ist eine doppelte Asymmetrie: Wo die Hochschulen sich gegenüber dem Haushaltsgesetzgeber in einer strukturell schwachen, nämlich Nehmerposition ohne wesentliches Sanktionspotenzial befinden, dort ist die Hochschulpolitik innerhalb der Ressortkonkurrenz gegenüber anderen finanzierungsbedürftigen Politikfeldern in einer gleichfalls schwachen Position. Der Grund dafür ist eine hochschultypische Erwartungsunsicherheit: Forschungsergebnisse und die Effekte von Lehranstrengungen lassen sich nicht auf Punkt und Komma vorhersagen, und sie kommen in vergleichsweise langen Wellen zu Stande, welche zudem die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden überschreiten.

Dennoch gibt es mögliche Lösungswege für Unterfinanzierungssituationen, wenngleich mit häufig schnell erschöpften Problemlösungspotenzialen. Unterscheiden lassen sich (a) qualitative und (b) quantitative Wege:

- (a) Qualitative Wege erhöhen nicht das Finanzvolumen, aber dessen Wirkungsgrad. So kann die Finanzautonomie der Hochschulen einen effektiveren Mitteleinsatz bewirken und zur Vermeidung von Fehlallokationen beitragen; Qualitätsmanagement vermag Fehlerquoten zu senken, suboptimale Abläufe zu effektivieren und Organisationsschwächen zu minimieren; die Vermeidung der getrennten Entwicklung von Parallellösungen lässt sich durch Erfahrungsaustausch, etwa innerhalb von Benchmarking-Clubs, bewerkstelligen und kann eine effektive Auswertung von bereits getesteten Wegen, konkrete Probleme zu lösen, darstellen.
- (b) Quantitative Wege der Bearbeitung von Finanzierungsproblemen sind solche, auf denen alternative Finanzierungsquellen erschlossen werden.

Die zentrale Neuerung in der österreichischen Hochschulfinanzierung war in jüngster Zeit die Einführung von Studiengebühren („Studienbeiträgen“). Deren Einnahmen gehen mittlerweile in die Hochschulhaushalte. Die Studierenden können über ihre Verwendung mitbestimmen. Damit die Einnahmen der Hochschulbildung zugute kommen, müssten sie strikt als eine Lehrzusatzfi-



nanzierung definiert werden. Andernfalls besteht fortdauernd die latente Gefahr einer Umwidmung zur Finanzierung des strukturell unterfinanzierten Normalbetriebs der Hochschulen. Da politische Akteure wechseln und sich Mehrheitsverhältnisse ändern können, wäre es zur Sicherung der Studiengebühreneinnahmen für lehrbezogene Aktivitäten zudem wichtig, entsprechende Elemente in das Finanzierungssystem der Universitäten einzubauen. Vier Bedingungen könnten definiert und institutionell verankert werden:

1. Die *Verteilung der aus Studiengebühren gespeisten Mittel* an der jeweiligen Hochschule sollte *unabhängig von staatlicher Exekutive und Hochschulverwaltung* stattfinden. Konkret hieße das: Es dürften kein Ministeriumsvertreter und kein Vertreter der Hochschulverwaltung in die Mittelverteilungsentscheidungen einbezogen sein.
2. Es bedürfte einer Regelung, dass mit den Studiengebühreneinnahmen *keine Forschungsfinanzierung* stattfinden darf, sondern ausschließlich Finanzierungen von Lehre und ausbildungsunterstützenden Dienstleistungen.
3. Es dürfte *keine Dauerzweckbestimmungen* für die Mittel aus Studiengebühreneinnahmen geben: Die Verwendung muss ggf. neu definierbar sein.
4. Es dürften aus Studiengebühreneinnahmen *keine Personalstellen* (bzw., in vollständig globalisierten Haushalten, das funktionale Äquivalent dazu) finanziert werden: Da die Personalkosten 75–80% eines Hochschulhaushaltes ausmachen, ließe sich damit die Studiengebührenverwendung vom größten Etatposten entkoppeln. Ein Verbot, *Personalstellen* zu finanzieren, würde nicht bedeuten, auf Personalfinanzierung überhaupt zu verzichten: Tutoren, studentische Hilfskräfte (etwa für Bibliotheksaufsicht) oder Lehraufträge daraus zu bezahlen sollte möglich sein (auch wenn natürlich immer die Gefahr bestünde, dass von der Hochschule Personalstellen in der Erwartung abgebaut werden, dass dann über die Gebührenverwendung alternative Personalfinanzierungen bereit gestellt werden – doch 100prozentige Sicherungen gibt es nirgends).

Der größte Etatposten einer Universität sind die Personalkosten. Solange keine kostendeckenden Studiengebühren erwogen werden, ist dieser Kostenblock zentraler Bestandteil des öffentlichen Finanzierungsauftrags. Hierbei werden gleichwohl einige Änderungen vonnöten sein, um einen effektiven Mitteleinsatz zu gewährleisten sowie eine angemessene Betreuungsqualität zu sichern. Die Betreuungsqualität hängt zentral von der Betreuungsrelation ab. Hier stellen sich zwei Fragen: zum einen die nach einer aufgabengerechten Personalausstattung insbesondere hinsichtlich der erweiterten Aufgaben in der Studierendenbetreuung, wie sie im Zuge der gestuften Studienstrukturen anfallen; zum anderen die nach der Angemessenheit bisheriger Lehrverpflichtungsregelungen.

Zunächst ist die Frage, ob die Einheit von Forschung und Lehre in jeder einzelnen Person und zeitgleich stattfinden muss. Zwar höbe eine Differenzierung von Forschungs- und Lehrprofessuren die Universität in ihrer bisherigen Form und Bestimmung auf. Doch lassen sich jenseits einer solchen Differenzierung auch andere Möglichkeiten denken. Statt der Trennung von Lehr- und Forschungsprofessuren dürfte es sinnvoller und in der Durchsetzung realistischer sein, allen Pro-



fessoren zunächst eine (vergleichsweise hohe) Lehrverpflichtung zuzuweisen und von dieser dann entsprechend diverser Belastungen (Administration, Forschungsprojektleitung, aber auch z.B. Anzahl zu betreuender Studierender, Anzahl der Betreuung von Studienabschlussarbeiten oder Prüfungsbelastung) zu ermäßigen. Denkbar ist dies auch im Rahmen einer Poolbildung der Lehrdeputate pro Institut oder Fakultät: Die Aufteilung der individuell zu leistenden Stunden erfolgt dann nach einem festen Kategorienraster, das sich an der individuellen Gesamtbelastung orientiert, durch die Dekanin oder den Dekan. Insoweit soll hier ausdrücklich kein Plädoyer für die gelegentlich erhobene Forderung nach der Trennung von Lehr- und Forschungsprofessuren formuliert werden; vielmehr wird für eine Lehrverpflichtung votiert, deren Umfang von temporären Belastungen in Lehre, Forschung, Transferaktivitäten, Weiterbildung, künstlerischer Entwicklung und Krankenversorgung abhängig ist. Im Durchschnitt jedoch sollten durch eine solche Regelung die Professoren und Professorinnen nicht höher belastet werden, als sie es heute sind.

Wird die letztgenannte Bedingung zur Grundlage weiterer Überlegungen gemacht, dann ist eines festzuhalten: Die erhöhten Betreuungsanforderungen, welche sich insbesondere aus den Studienreformen im Bologna-Prozess ergeben, werden sich damit nicht bedienen lassen. Um die Anforderungen der Studierendenbetreuung, die Ermöglichung kleinerer Gruppengrößen und die Sicherstellung verstetigter Medienkompetenz in den Instituten und Fachbereichen realisieren zu können, erscheint ein vornehmlich lehrender Mittelbau mit vergleichsweise hohen Lehrdeputaten als unabdingbar. Im Sinne der etwa in Großbritannien üblichen Lecturers und Senior Lecturers wird eine Personalkategorie benötigt, deren Angehörige ihren Arbeitsschwerpunkt in der Lehre haben, zwar eine forschungsgebundene Lehre betreiben, aber ihr professionelles Selbstverständnis nicht unbedingt daraus beziehen, die Forschungsfront ihres jeweiligen Faches mitzubestimmen (letzteres ist vor allem die Aufgabe der ProfessorInnen). Dies sollte bei der Neuaustarierung des Verhältnisses von professoralem und nichtprofessoralem wissenschaftlichen Universitätspersonal sowie des Verhältnisses von befristetem und unbefristetem Mittelbaupersonal, wie sie angestrebt wird (Titscher 2004: 76f.), berücksichtigt werden. Die Berufung auf eine Professur sollte, wie auch in Großbritannien, für forschungs- und lehrbewährte Lecturers/Senior Lecturers selbstverständlich möglich, aber (ähnlich wie dort) keineswegs die Regel sein.

Im Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass gleichfalls in der lehrbezogenen Infrastruktur zusätzliche Aufgaben anfallen werden. Daher müssen die Hochschulen auch mit Kapazitäten für die neuen Aufgaben in einer dienstleistungsorientierten Studierendenbetreuung (Beratung, Career Centers, auch Alumni-Arbeit, Akkreditierungsvorbereitung und -betreuung usw.) ausgestattet werden. Ein erster – wenn auch kein abschließender – Schritt dahin kann durch die Umsetzung des Grundsatzes „Ressourcen folgen Aufgaben“ unternommen werden. Mit der Autonomisierung der Hochschulen entfallen im Ministerium zahlreiche früher wahrgenommene Aufgaben, während gleichzeitig die Universitäten Zusatzaufgaben zu übernehmen haben. Daher liegt es nahe, die überzähligen Personalstellen aus dem Ministerium an die Hochschulen zu verlagern.



Qualitätssicherung und Accountability

Manche Experten befürchten, dass die Expansion der Hochschulbildung zwangsläufig mit der Erzeugung von Qualitätsproblemen verbunden sein wird. Dagegen ist alles daran zu setzen zu vermeiden, dass zwar einerseits Hochschulexpansion, aber andererseits zugleich eine Minderqualifizierung der formal höher gebildeten Kohorten eintritt. Diese Aufgabe liegt wesentlich bei den Hochschulen selbst. Anders als zentralstaatlich gelenkte Einrichtungen müssen autonome Universitäten ihrer Verantwortung besonders auf dem Gebiet der Qualitätssicherung gerecht werden. Autonomie muss mit erhöhter Accountability einhergehen. Dies stellt nicht nur inhaltlich eine neue Aufgabe dar, sondern auch eine der universitären Administration – wo sie entsprechend Ressourcen binden wird.

Für eine effektive Studienorganisation lautet die handlungsleitende Frage: Erfüllt ein bestimmter Studiengang die Zielsetzungen, die in den von der Universität verabschiedeten Prüfungs- und Studienordnungen niedergelegt sind? Eine entsprechende kritische Selbstprüfung der Universität zielt auf interne Korrekturen ab, die sich am eigenen Selbstverständnis und Leistungsprofil, an den jeweiligen Bedingungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten orientieren. Erst in selbstverantworteten Korrekturen und Richtungsentscheidungen beweist sich die Autonomie der Universität. Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit von Bewertungskriterien und Bewertungsverfahren sollten von der Universität Kommissionen eingesetzt werden, in denen Angehörige anderer Universitäten, Repräsentanten des jeweiligen Berufsfeldes und im Berufsleben stehende Absolventen vertreten sind.

Um die Qualität und Attraktivität der vielfältigen neuen Studiengänge zu gewährleisten, wird eine vermehrte Anzahl von Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren zu bewältigen sein (vgl. Gellert 2001b). Dies betrifft in erster Linie die Lehrenden. Zu vermeiden sind hierbei in jedem Falle die schleichende Etablierung einer Qualitätsbürokratie und die alleinige Bewältigung von Accountability-Anforderung durch die Wissenschaftler/innen. Daher wird ein Ausbau oder eine Umschichtung der administrativen Kapazitäten der Hochschule bzw. der Fakultäten vonnöten sein.

Während die Akkreditierungsverfahren neuer oder schon bestehender Studiengänge normalerweise durch externe Kommissionen von Akkreditierungsagenturen durchgeführt werden, gibt es für Evaluierungsmaßnahmen, die von universitären Teilsegmenten bis zu umfassenden institutionellen Gegebenheiten reichen können, unterschiedliche Formate. Darüber hinaus wird es üblich, dass die Lehrenden regelmäßig durch die Studierenden evaluiert werden. Hier dürfte es unausweichlich werden, sich auf allen Ebenen solchen Evaluierungsmaßnahmen regelhaft zu unterwerfen. (Vgl. Welte 2005, Gellert 2001b)

Nach § 13 Abs. 6 UG 2002 werden die Universitäten künftig Wissensbilanzen vorlegen müssen. Diese stellen ein Instrument zur systematischen Präsentation der Leistungswirkungen einer Hochschule bzw. ihrer Institute dar. Die Wissensbilanz einer wissenschaftlichen Einrichtung lässt



sich definieren als eine Vergleichbarkeit ermöglichende, quantitativ gestützte qualitative Beschreibung von Wissensbasis, Wissensoutput und Wissenswirkung einer wissenschaftlichen Betriebseinheit, die für einen definierten Zeitraum sowohl zurückliegende und aktuelle Wissensprozesse als auch vorhandene Potenzialitäten abbildet. Auch diese Form der Leistungsberichterstattung wird Kräfte binden. Daher bietet es sich an, die Wissensbilanzierung so zu gestalten, dass ein möglichst hoher Nutzen aus der Arbeitsanstrengung gezogen werden kann. Wünschenswert wäre es, wenn die Wissensbilanzen zu auch lehrbezogenen Bewertungsinstrumenten entwickelt würden, mit deren Hilfe Studieninteressierte, Beschäftigter und andere Stakeholder die Lehrangebote einzelner Hochschulen übersichtlich, vergleichend und unter Nutzung differenzierter Interpretationsprofile beurteilen können. Die Interpretationsprofile ergäben sich dabei aus den konkreten Informationsbedürfnissen der jeweiligen Interessenten.

5.2.2. Hochschulzugang und Beziehung zur Schule

Die Gestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule sowie des Hochschulzugangs im Allgemeinen muss sich auf drei Phasen beziehen:

- die Studienvorbereitungsphase,
- den unmittelbaren Übergang von der Schule zur Hochschule und
- die Eingangsphase an der Hochschule.

Ziele

Das vorrangige Ziel aller Aktivitäten, die in diesen drei Phasen stattfinden müssten, muss es zunächst sein, Orientierungssicherheit zu schaffen:

1. in Bezug auf die generellen Ausbildungsoptionen (möchte ich überhaupt studieren, oder möchte ich eine andere Ausbildungsvariante wählen, etwa Fachschule oder duale Ausbildung?),
2. hinsichtlich des Studienfachs,
3. in Bezug auf die Hochschulart und die Art des Abschlusses sowie
4. auf den Hochschulort.

Das zweite Ziel sollte sein, ein Verständnis für den Wissenschaftsprozess zu schaffen, also für das, was Schule von Hochschule unterscheidet. So sinnvoll es ist, die der Hochschule vorgelagerte Phase derart zu gestalten, dass es beim Übergang nicht zu einem absoluten Bruch- und Schockerlebnis kommt, so klar sollte auch sein, dass sich die Hochschule nicht zur Vermeidung von Überraschungen in die Schule vorziehen lässt.¹⁷⁰ Es sollte Unterschiede geben. Diese bestehen im wesentlichen darin, die Hochschule so zu gestalten, dass Studierende die Chance haben, an etwas

¹⁷⁰ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass selbst die gymnasialen Reformen der Vergangenheit, die explizit darauf zielten, durch wissenschaftliche Propädeutik-Maßnahmen auf die Hochschule vorzubereiten, den ‚Universitätsschock‘ nicht verhinderten.



teilzunehmen, das sie als wissenschaftlichen Prozess identifizieren können, das heißt: als einen Prozess, in dem Wissen erzeugt und vermittelt wird, von dem man explizit weiß, dass dieses Wissen nach vorn offen ist, also nicht abgeschlossen sein kann, und in dem man sich die methodischen Fertigkeiten aneignet, mit dem nach vorn offenen und mit hoher Wahrscheinlichkeit künftig korrekturbedürftigen Wissen umzugehen. Dafür braucht es die unmittelbare und aktive Erfahrung des wissenschaftlichen Prozesses – eine „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001: 74).

Das dritte Ziel, das durch eine angemessene Gestaltung der Vorbereitungs-, der Übergangs- und der Studieneingangsphase erreicht werden sollte, ist die Vermittlung von Sachinformationen. An diesen mangelt es heute in erheblichem Maße bei den Studieninteressierten, aber auch bei denjenigen, die das vermitteln könnten, insbesondere Lehrerinnen und Lehrer.

Die Gestaltung der Studienvorbereitungsphase

Wenn nun betrachtet wird, was in der Vorbereitungsphase, also insbesondere in der Schule, getan werden kann, dann lassen sich dreierlei Aktivitäten unterscheiden: die Aktivitäten der Schule, die der Hochschule und gemeinsame Aktivitäten.

Die Aktivitäten der Schule sollten darauf zielen, eine Ahnung davon zu vermitteln, was wissenschaftliches Arbeiten sein wird, was die Hochschulen von Studierenden erwarten, und dass dies spannend werden kann. Letzteres sollte bewirken, dass der Zuwachs an Orientierung nicht mit einem Abschreckungs-, sondern einem Motivationseffekt verbunden ist. Damit dies erreicht werden kann, wird es insbesondere entsprechende Umgestaltungen in der Lehrerbildung geben müssen. Dort spielt dieses Thema bislang jedenfalls eine unterkritisch geringe Rolle.

Aktivitäten an Hochschulen, um Studierende zu interessieren und zu orientieren, gibt es bereits zahlreiche. Gleichwohl sind diese Aktivitäten durch zwei Bedingungen gekennzeichnet, die ihr großes Manko darstellen: Sie hängen zu oft allein am Engagement Einzelner, und sie hängen zu häufig am Vorhandensein spezieller Projektfördermittel. Mit anderen Worten: Sie sind bislang noch nicht im Kernleistungsbereich der Hochschulen angekommen.¹⁷¹ Hier ist zu entscheiden, wie Hochschulen, die unter unzulänglicher Finanzausstattung leiden, bewogen werden könnten, eine Umsteuerung vorzunehmen. Denn die Aufnahme von z.B. studienvorbereitenden Aktivitäten in den Bereich der hochschulischen Kernaufgaben würde bedeuten, dass eine neue Daueraufgabe etabliert wird, mithin Ressourcen gebunden werden, und diese Ressourcen an anderer Stelle entzogen werden müssen.

Schließlich gibt es Kooperationsprojekte zwischen Schule und Hochschule. Diese haben neben dem Motivationseffekt für diejenigen, die dann von der Schule an die Hochschule wechseln, einen Sekundäreffekt: Sie helfen, die Erwartungen der Schule an die Hochschule und die Erwar-

¹⁷¹ An der WU Wien gibt es das Vorhaben, die Schüler ein Jahr vor der Matura zu kontaktieren, um sie darüber aufzuklären, welche Fragen sie sich stellen sollten, sofern sie sich für Wirtschaft interessieren: FH oder Uni?, kleiner Ort oder WU? usw. (Interview Wirtschaftsuniversität Wien)



tungen der Hochschule an die Schule zu klären. Hochschullehrer/innen klagen in der Regel darüber, mit welchen individuellen Ausstattungen sie die Studienanfänger von der Schule bekommen, und Schullehrer/innen klagen häufig darüber, dass sie nicht wissen, was zur Studienvorbereitung tatsächlich zu tun nötig wäre. Dem kann durch Kooperationsprojekte entgegengewirkt werden.

Die Gestaltung des Übergangs Schule – Hochschule

Das Wichtigste ist zunächst, dass der Übergang von den Einzelnen nicht als schockierende Bruch- erfahrung wahrgenommen wird. Daher sollte eine Verzahnung von Vorbereitungs- und Eingangs- phase stattfinden. Aktuell besteht die Tendenz, die Übergangsphase wesentlich unter dem Stich- wort der Auswahlentscheidungen zu diskutieren. Das überzeugendste dabei formulierte Argument ist, dass auf diese Weise die Passfähigkeit zwischen der Hochschule und denjenigen, die dort stu- dieren möchten, erhöht werden könnte (Lewin/Lischka 2004).

Dabei gibt es allerdings zwei hinderliche Umstände. Zum einen ist dies das Ausmaß der Mo- bilität. Die Studienanfänger/innen sind in ihrer Mehrzahl nicht so mobil, dass sie sich in eine all- gemeine Wanderschaft begeben, um die für sie beste Hochschule zu finden. Sich nach diesem Kriterium eine Hochschule auszuwählen unternehmen Einzelne, etwa zehn bis fünfzehn Prozent. Den anderen fehlt – meist aus sozialen Gründen – die Möglichkeit, dies zu tun. 80 Prozent der Studierenden sind aus finanziellen Gründen oder aus Gründen der individuellen Disposition, die sich aus Sozialisationserfahrungen ergibt, nicht in der Lage oder ungeneigt, allzu weit entfernt von ihrem Heimatort zu studieren. Sie benötigen den Bezug zu den familialen Unterstützungs- strukturen. Die Gründe sind finanzieller oder/und mentaler Art: Sie brauchen den Heimatbezug insbesondere für den Fall, dass individuelle Krisensituationen entstehen, mit deren Eintreten ein Studienanfänger prinzipiell rechnet, da es sich bei der Studienaufnahme häufig um das erstmalige Hineinbegeben in eine völlig neue und vollständig selbst zu verantwortende Lebenssituation han- delt.

Zum anderen wird die freie, allein qualitätsgesteuerte Auswahl der Hochschule durch eine un- zulängliche Informationslage behindert: über den Charakter, über die Qualität und über das Ange- bot der einzelnen Hochschulen. Nun gibt es zwei Wege, die typischerweise empfohlen werden, um die unzulängliche Informationssituation zu bearbeiten:

- Der eine Weg führt über die Reputation. Es wird behauptet, man könne durchaus wissen, wo die guten Hochschulen, die guten Professoren und die guten Fachbereiche sind, und dieses entsprechend in seine Auswahlentscheidungen einbeziehen. Allerdings ist Reputation einzel- ner Hochschulen etwas vergleichsweise Unzuverlässiges (etwa wenn ein umstandsloser Imageransfer von der Hochschule auf einen einzelnen Fachbereich stattfindet) und Zähllebi- ges (sowohl im Positiven wie im Negativen), so dass dies kein hinreichendes Kriterium sein kann, das Studieninteressierten ernsthaft als alleinige Grundlage einer Studienwahlentschei- dung empfohlen werden könnte.



- Die zweite Technik liefern die seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum üblichen Hochschulrankings. Diese nun allerdings sind mitunter methodisch zweifelhaft und dann, wenn sie es nicht sind, zu kompliziert. Der Nutzer benötigt ausführliche Anleitungen, um durch diese Rankings zu navigieren und die individuell angemessenen, gewünschten und relevanten Aspekte herauszusuchen, um diese dann miteinander für eine Auswahlentscheidung zu kombinieren. Das überfordert häufig diejenigen, die auf der Suche in einem für sie völlig neuen Feld und zudem in einer Phase biografischer Unsicherheit sind.

Die Informationslage also lässt sich auf den heute am häufigsten empfohlenen Wegen nur unzureichend verbessern. Das schränkt die Chance, durch Auswahlverfahren die Passfähigkeit von Studieninteressierten und Hochschule zu verbessern, erheblich ein. Zielführend können Auswahlprozeduren nur, doch immerhin in zweierlei Hinsicht sein:

1. Sie können die Informiertheit und Orientierung der Studieninteressierten erhöhen. Dies geschieht weniger im Auswahlvorgang selbst, sondern in der Vorbereitung auf diesen.
2. Für den Fall, dass die Auswahl eine individuenbezogene ist, also über Auswahlgespräche stattfindet, kann ein Ergebnis sein, dass Studieninteressierte und Hochschulen gegenseitig ihre Erwartungen besser abklären. Das könnte nach dem Vorliegen jahrelanger Erfahrungen und einer entsprechenden Auswertung dieser Erfahrungen durch eine Hochschule, die in dieser Hinsicht interessiert ist, durchaus dazu führen, dass die Hochschule auf Grund der präzisen Kenntnis von Erwartungen der Studieninteressierten dann auch entsprechende Änderungen in ihren Angeboten vornimmt.

Die Gestaltung der Studieneingangsphase

Für die Gestaltung der Studieneingangsphase ist es zunächst hilfreich, sich von verbreiteten Illusionen zu befreien. Hier hilft die Betrachtung der beiden oben erwähnten zentralen Probleme: häufiger Studienabbruch und häufige Studienfachwechsel.

Für den Studienabbruch sind nach Auskunft der empirischen Studierendenforschung weniger fachliche Motive ausschlaggebend (denen durch gut vorbereitete Studienfachwahl durchaus vorgebeugt werden könnte): Vielmehr sind es vornehmlich soziale und finanzielle Gründe, die dazu führen, dass der Studienabbruch als Option erwogen und dann auch vollzogen wird. Als vergleichsweise fast ebenso dramatisch wird in der öffentlichen Wahrnehmung der Studienfachwechsel empfunden. Zirka 20 Prozent aller Studierenden wechseln ihr Studienfach, in der Regel bis zum dritten Semester. Hier ergeben die Untersuchungen von HIS, dass die Gründe meist Neuorientierungen nach Studienbeginn sind. Es ist nicht anzunehmen, dass solche Neuorientierungen durch eine noch so präzise Vorbereitung der Studienwahlentscheidungen vollkommen ausgeschlossen werden können. Man wird, mit erheblichen Anstrengungen, die Quote vielleicht auf 15 Prozent drücken können. Angemessener erscheint es daher, sich hier auf eine andere Einschätzung zu einigen: Es handelt sich beim Studienfachwechsel überwiegend keineswegs um eine individuelle Scheiternserfahrung, sondern um einen produktiven Neubeginn.



Gleichwohl: In der Eingangsphase sollten selbstredend einige Dinge unternommen werden, um die Orientierung zu verbessern und die Stabilisierung von Studienentscheidungen zu bewerkstelligen. Drei mögliche Aktivitäten seien exemplarisch genannt:

- die *aktive Gestaltung einer Orientierungsphase*: Heute üblich sind vielerorts Einführungswochen, die meist von Fachschaften organisiert werden. Das ist verdienstvoll, aber nur eine Behelfsvariante einer Orientierungsphase. Angemessenerweise sollten Orientierungsphasen ein halbes oder ganzes Jahr dauern – durchaus dann mit dem Ergebnis, dass gegebenenfalls auch eine Neuorientierung stattfindet und genau der erwähnte Fachwechsel in einer orientierten Art und Weise als ein produktiver Neubeginn vollzogen und wahrgenommen werden kann.
- *Pflichtberatungen in den ersten beiden Semestern*: Das hieße, dass einerseits die Studierenden verpflichtet sind, Beratungen wahrzunehmen, und dass andererseits die Hochschulen verpflichtet sind, Beratungsangebote im erforderlichen Umfang zu unterbreiten. Auch solche Pflichtberatungen sollten wiederum dazu dienen, einen strukturierten Studienstart zu bewerkstelligen sowie die gegenseitige Erwartungen von StudienanfängerInnen und Hochschule bzw. Fachbereich abzugleichen.
- *Tutoren- und Mentorenprogramme*: Diese müssten finanziert werden. Doch wenn die dafür nötigen Ausgaben ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Kosten fehlgeleiteter Bildungsentscheidungen gesetzt werden, dann sind Tutoren- und Mentorenprogramme eine vergleichsweise preiswerte Variante – zumal sie nicht exorbitant teuer sein müssen, insbesondere wenn für sie Studierende höherer Semester mobilisiert werden können.

Durch Einsatz solcher und vergleichbarer Instrumente kann eine als individuell angenehm, ziel führend und erfolgspräparierend empfundene Studieneingangsphase organisiert werden, die dann auch für das gesamte Studium trägt und eine gute Vorbereitung ist, um die zweite große Schnittstelle, die zwangsläufig folgt, erfolgreich zu bewältigen: die zwischen Hochschule und Beschäftigungssektor.

Fazit

Wird eine größere Autonomie der Universitäten im Hinblick auf die Zulassung von Studienbewerbern gewünscht, wären dafür nicht nur eine Änderung des bildungs- und hochschulrechtlichen Rahmens und entsprechende Ausbaumaßnahmen im gesamten System vonnöten (Höllinger/Titscher 2004). Vielmehr bedeutet sowohl die Organisation qualifizierter Zulassungsverfahren zum Studium als auch die angemessene Gestaltung einer qualifizierten Studieneingangsphase nicht nur für die unterstützende Verwaltung, sondern auch für die Lehrenden ein Mehr an funktional erforderlicher Arbeit. Für eine stringente Organisation des Studiums ist zudem auch die engere Verschränkung zwischen dem Schul- und dem Hochschulsystem wesentlich. Folgerichtig müssten die Curricula und die Prüfungsanforderungen in der gymnasialen Oberstufe auch von der Universität her beeinflussbar sein.¹⁷²

¹⁷² Vgl. für England Gellert (1988b).



5.2.3. Studienorganisation

Multifunktionale Fähigkeiten und Persönlichkeitsbildung

Die oben diskutierten sogenannten Schlüsselqualifikationen,¹⁷³ präziser: multifunktionalen Fähigkeiten, können nicht in geschlossenen Lehrprogrammen gelernt werden. So kann z.B. Kreativität kein Lehrinhalt sein; sie kann jedoch als Anlage gefördert werden. Dazu muss das Fachstudium durch die Integration fachübergreifender Elemente erweitert werden. Letztere darf sich jedoch nicht auf die Vermehrung ‚deklarativen‘ Wissens beschränken. Problemsensibilität und Urteilskraft werden erst durch exemplarisches Lernen an Hand konkreter Aufgabenstellungen erworben. Ein solches fachübergreifendes Studium, etwa nach dem Vorbild des „Core Curriculums“ an der Harvard-Universität, muss, um nicht ähnlich fragmentarisch und unsystematisch zu werden wie das Studium generale an deutschen Universitäten, für die Studenten verpflichtend sein.

Aber diese praktische Schlussfolgerung reicht noch nicht aus. Die universitäre Förderung muss auch auf die anschauliche und tatkräftige Beeinflussung von Verhaltensformen abzielen (vgl. Gellert 1988a). Diese lassen sich nach dem Beispiel des *collegiate ideals* in der englischen Universitätstradition durch gelebte Erfahrung innerhalb eines darauf abgestellten, in sich stimmigen institutionellen Rahmens erwerben.¹⁷⁴ Hierfür müssen organisatorische und bauliche Maßnahmen getroffen werden, die informelle Begegnungen aller Hochschulangehörigen sowie extracurriculare Aktivitäten ermöglichen. Erst durch solche Prozesse werden auch nicht-intellektuelle Persönlichkeitsmerkmale wie selbstsicheres Auftreten, Leitungs- und Organisationstalent, flüssige Ausdrucksweise, Umgangsformen usw. herausgebildet. Diese bilden, zusammen mit systematischem Denken, kritischer Urteilskraft und ähnlichen generellen geistigen Fähigkeiten, den Kranz an „multifunktionalen Fähigkeiten“ (Wissenschaftsrat 1978) bzw. Schlüsselqualifikationen, die zusehends auf dem europäischen Akademikerarbeitsmarkt nachgefragt werden. Denn in Zeiten rapiden ökonomischen und technologischen Wandels ist nicht mehr der auf enge berufliche Fertigkeiten hin qualifizierte Spezialist, sondern derjenige gefragt, der gelernt hat zu lernen, methodisch Probleme anzugehen und sozialkompetent Verantwortung zu übernehmen. Die weiteren Qualifikationsschritte verlagern sich immer mehr ‚on the job‘.

Prüfungssystem

Soweit multifunktionalen Fähigkeiten durch fächerübergreifende Studienangebote vermittelt werden können, ist, wie bereits ausgeführt, deren obligatorische Verankerung erforderlich. Dies setzt wiederum ihre Berücksichtigung im Examenssystem voraus, das ohnehin einer generellen Überprüfung bedarf. Statt umfassender Schlussexamina wird daher ein kumulatives Prüfungssystem

¹⁷³ Vgl. Punkt 3.3. Kompetenzvermittlung und -erwerb.

¹⁷⁴ Vgl. Burkhart (1982); Parsons/Platt (1970); Ashby (1967).



mit der Verpflichtung zum permanenten Erwerb von Credit Points eingeführt werden.¹⁷⁵ Auf die Illusion eines punktuellen und allumfassenden Prüfungsverfahrens für die gesamte Studiendauer wird dabei verzichtet.

Eine Maßnahme dieser Art hat den großen Vorteil, dass sie dem unheilvollen *circulus vitiosus* von immer aufgeblähterer Stofffülle, Examensdruck, Studienzeitverlängerung und weiterer Überfrachtung mit Spezialwissen ein Ende setzt. Jedenfalls ist vor dem Hintergrund der in England oder den USA zu machenden Erfahrungen unmittelbar einsichtig, dass das Studium für die Studierenden, aber letztlich auch für die DozentInnen, unter solcherart veränderten Bedingungen unvergleichlich intensiver, fruchtbarer und effizienter ist als in Deutschland. Der Vorbehalt der Verschulung ist angesichts des eindeutigen Gewinns für alle Beteiligten eher unproblematisch. Erfahrungen mit deutschen Studierenden in England oder Amerika zeigen, dass auch bei anfänglichen Bedenken dieser Art die studienorganisatorischen und Lernerfahrungen vor Ort bei den Betroffenen im Endeffekt eine weitgehend positive Resonanz auslösen (Gellert/Schindler 1978: 65 und 72).

Während präzise zeitliche Studienverlaufsvorschläge für die Gestaltung von zielorientierten und aufgabendifferenzierten Studien unabdingbar sind, wird die Einführung eines kumulativen Examenssystems bei gleichzeitigem Verzicht auf eine allumfassende Abschlussprüfung am Ende des Studiums der entscheidende organisatorische Schritt zur Effektivitätssteigerung sowie zur Sicherstellung hoher Motivationsstimulierung und institutioneller Integration auf Seiten der Studierenden sein.

Diversifizierung des Studienangebots

Die wichtigste Konsequenz des neuen Organisationsmodells besteht in der Differenzierung der Lehr- und Lerninhalte in einen ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss und die darauf aufbauende Graduiertenausbildung (siehe Wolff 1995). Denn die Umgestaltung der Studiengänge bis zum ersten Abschluss (Bachelor/Baccalaureus) setzt eine neue Gewichtung der berufsbezogenen bzw. forschungsbezogenen Studieninhalte voraus. Der forschungsbezogene Master bzw. Magister und das Promotionsstudium führen in die wissenschaftliche Forschung ein. An ihrem Ende steht eine eigenständige Forschungsleistung. Folglich müssen die vorwiegend berufsbezogenen Studiengänge von solchen Studieninhalten entlastet werden, die auf den Forschungs-MA bzw. eine Promotion, nicht aber auf einen Beruf vorbereiten. Diese Differenzierung des Studienangebots trägt somit den unterschiedlichen Zielen des berufs- und des forschungsbezogenen Studiums Rechnung. (Vgl. Holdt 2005)

¹⁷⁵ Vgl. z.B. die Universität Erfurt, die als Vorreiterin im deutschsprachigen Raum bereits 1999 den Beginn ihres Studienbetriebs mit einem solchen System verband (<http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/ba/ba.pdf> S. 6-7; vgl. auch Herz 2004: 163-167).



Eine Differenzierung des Studiums in berufs- und in forschungsbezogene Studiengänge sowie eine Neustrukturierung des Promotionsstudiums kann in der Konsequenz zur Einrichtung einer eigenständigen Organisationseinheit an den Universitäten führen (Wolff 1995): In der Graduate School werden Graduierte in die Forschung eingeführt; forschungsbezogene Studieninhalte werden unmittelbar im Kontext der Forschungspraxis vermittelt. Die dort abgedeckten Forschungsgebiete geben den NachwuchswissenschaftlerInnen die Möglichkeit, sich mit ihren speziellen Forschungsinteressen in ein bereits vorhandenes und erfolgreich arbeitendes Umfeld einzufügen. Sie lernen, die Bedeutung des Fachwissens für interdisziplinäre Problemstellungen zu beurteilen und zu nutzen.

Zwar können nicht alle der im vorangegangenen angesprochenen studienorganisatorischen Reformmaßnahmen, die sich auf Grund international erwiesener Vorteile auch für das österreichische Hochschulsystem anbieten, zugleich durchgeführt werden. Aber bereits die Implementierung einzelner Reformelemente in einer einzigen Universität und ihre konsequente Verwirklichung dürften eine Systemdynamik in Gang setzen, in deren Folge auch andere Funktionselemente, die organisch miteinander verbunden sind, im Laufe der Zeit ‚nachwachsen‘. Drei der beschriebenen Strukturmerkmale ausländischer Hochschulmodelle, nämlich die Studiendauer, das Examenssystem und ein differenziertes Studienangebot, eignen sich hierfür besonders gut. Die drei Bereiche sind in ihrer funktionalen Ausrichtung inderdependent.

Internationalisierung

Die gegenwärtigen und zukünftigen Reformen im europäischen Hochschulsystem zielen, nicht zuletzt im Hinblick auf den Integrationsprozess der Europäischen Union, unter anderem auf eine erhöhte transnationale Mobilität der Studierenden ab. Die Hochschuladministration und ebenso das wissenschaftliche Personal müssen der wachsenden Anzahl von ausländischen Studienbewerbern (und der Verwaltung ihrer Bewerbungen bzw. ihres Studiums) gewachsen sein.

Ein verstärktes Anwerben von Studierenden aus Regionen mit starkem Bevölkerungswachstum (Bildungsimport), aber auch die Etablierung von Hochschuldependancen bzw. Bi-Staaten-Hochschulen in bevölkerungsreichen Gebieten werden eine Folge der generellen Mobilitätssteigerung sein. Wettbewerbsvorteile werden jene Hochschulen haben, die ihre Lehre bilingual anbieten. Für sämtliche Hochschulen, insbesondere kleinere weniger bekannte, ergeben sich dabei auch neue und quantitativ umfassende Anforderungen an professionelles Hochschulmarketing. Langzeitige gezielte Aktionen sind erforderlich, um Studierende international anzuwerben. Beispiele für das Gelingen solcher Aktionen sind Australien und Neuseeland, die in jüngster Vergangenheit mit massiven, gebündelten weltweiten Aktionen einen Run auf ihre Hochschulen auslösten (Enders 2002: 10). Diese internationale Ausrichtung der Hochschulen lässt sich fördern, indem dafür die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden (günstige finanzielle Konditionen und



Wohnbedingungen, gute Betreuung der Studierenden, hohes theoretisches Niveau und gleichzeitige Praxis- bzw. Anwendungsorientierung, attraktive kulturelle und sportliche Angebote u.a.m.).

Unter dem Gesichtspunkt der verstärkten Internationalisierung der Hochschulen wird angesichts der zunehmenden Diversifikation des Studienangebots auch die Transparenz der Lehrangebote gegenüber Studierenden immer wichtiger – insbesondere dann, wenn ausländische Studierende angeworben werden sollen. Dies ist sowohl eine Frage der informationstechnischen Umsetzung als auch der Beratung der Studierenden durch die Universitätsadministration bzw. die Fachbereiche.

Schließlich können im Hinblick auf die internationale Positionierung der Hochschulen auch Studiengebühren eine zunehmende Bedeutung gewinnen (vgl. Kolland 2004). Abzuwägen und ggf. zu testen wäre hier, ob die internationale Attraktivität deutschsprachiger Hochschulen so groß ist, dass sie auch bei der Erhebung von Studiengebühren in größerem Umfang nachgefragt werden. Insgesamt wird der Anteil der Studiengebühren bei der Gesamtfinanzierung einer Universität wohl dauerhaft vergleichsweise gering bleiben. Selbst an den immens teuren Spitzenuniversitäten der USA sind die Studiengebühren weniger als Einnahmequelle von Bedeutung (weil auf der anderen Seite ca. die Hälfte der Studierenden ein Stipendium erhält), sondern eher als Steuerungsinstrument zur Erhaltung hoher Standards.

Lebenslanges Lernen

Hochschulen müssen sowohl Voraussetzungen lebenslanger Lernfähigkeit schaffen, wie sie sich auch selbst als Akteure des lebenslangen Lernens aufstellen müssen. Bereits die demografische Entwicklung incl. der Lebensalterverlängerung verlangt die lebenslange Lernfähigkeit. Diese Lernfähigkeit muss in jungen Jahren, also für die Hochschulklientel wesentlich an der Hochschule, erworben werden.

In der Realität sind an den Hochschulen noch zahlreiche Voraussetzungen zu schaffen, die bessere Verzahnung von hochschuleigenen LLL-Lehrangeboten und Beschäftigungssystem ermöglichen. Immerhin: In einem Drittel der Bologna-Länder existieren bereits Konzepte zur Umsetzung des lebenslangen Lernens.¹⁷⁶ Doch generell sind die Strukturen zur Umsetzung lebenslangen Lernens erst marginal entwickelt.¹⁷⁷ Lebenslanges Lernen in seiner Gesamtheit (bezogen auf Hochschulbildung) umzusetzen, bedeutet auf der organisatorischen Ebene die kontinuierliche Erweiterung von Studienangeboten und -möglichkeiten und deren individuelle Nutzung (auch nur einzelner Module) in relativer Unabhängigkeit vom Lebensalter, von Raum und Zeit.

Dahinter steht inhaltlich und auch organisatorisch die Aufhebung der bislang strengen Trennung zwischen Aus- und Weiterbildung zu Gunsten stärker fließender Übergänge, auch zwischen

¹⁷⁶ nämlich in Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Island, Irland, den Niederlanden, Norwegen, Polen, der Slowakei, Schweden und dem Vereinigten Königreich (Reichert/Tauch 2004: 13)

¹⁷⁷ Vgl. die Punkte 3.3.2. Lebenslanges Lernen und 4.3. Lebenslanges Lernen gestalten.



Studienphasen und Phasen beruflicher Tätigkeiten. Zugleich zielt lebenslanges Lernen auf eine fundamentale Erweiterung der Nachfrageseite: „Many of yesterday’s ‚non-traditional’ students are tomorrow’s ‚lifelong learners’” (Schuetze/Slowey 2002: 322). Mit Angeboten lebenslangen Lernens müssen künftig verstärkt auch jene sozialen Gruppen erreicht werden, die bislang (trotz der schon bestehenden Möglichkeiten für *non-traditional students*) weitgehend von Hochschulbildung ausgeschlossen waren.¹⁷⁸ Dadurch werden Lernbedürfnisse differenzierter (Pont 2004: 37f.).

Als Reformanforderungen an die Studienorganisation werden hinsichtlich der Umsetzung lebenslangen Lernens genannt (Schuetze/Slowey 2002: 323):

- Diversifizierung der Alterstruktur anerkennen, Erweiterung von Lernphasen auf die gesamte Lebenszeit;
- Anerkennung von Lernleistungen aus informellen und non-formalen Kontexten ebenso wie alternative Bildungswege;
- Entwicklung von Assessment- und Zertifizierungssystemen zur Anerkennung dieser Lernleistungen, ebenso für die Qualitätskontrolle von Angeboten sowie die deren Evaluierung (Pont 2004: 40);
- flexible Studienangebote, die das Lernen unabhängig von Zeit und Ort ermöglichen;¹⁷⁹
- die steigende Nachfrage nach lebenslangem Lernen zu bedienen.

Die Umsetzung des Konzepts lebenslangen Lernens in seiner Komplexität ist mehrheitlich mit organisatorischen und strukturellen Erfordernissen bzw. Konsequenzen verknüpft, beginnend bei der Zulassung zum Studium, der Studienberatung, der Gestaltung des Studienablaufs bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung.

In der Frage der Erschließung alternativer Einnahmequellen, etwa über Gebühren für berufsbegleitende Studienangebote, die u.U. vom Arbeitgeber übernommen werden (Jongbloed 2002), besteht die Gefahr überzogener Erwartungen. Jüngste Erfahrungen einzelner deutscher Hochschulen, die angesichts knapper Haushaltskassen verstärkt gebührenpflichtige weiterbildende Studiengänge entwickelten (einschließlich der dafür nötigen strukturellen Voraussetzungen), sprechen dafür, dass auch dieses Potenzial begrenzt ist. Große Unternehmen entwickeln, wenn es ihnen attraktiver erscheint, eigene Bildungsangebote bzw. Bildungseinrichtungen, die durchaus auch das wissenschaftliche Potenzial der Hochschulen – in Gestalt von Honorarprofessoren – nutzen. Insgesamt ist zu beachten, dass lebenslanges Lernen nur dann in wesentlich größerem Umfang praktisch möglich sein wird, wenn die gesamte Studienfinanzierung mit darauf abstellt und der individuelle Zugang zu Bildung nicht durch finanzielle Abhängigkeiten massiv eingeschränkt wird.

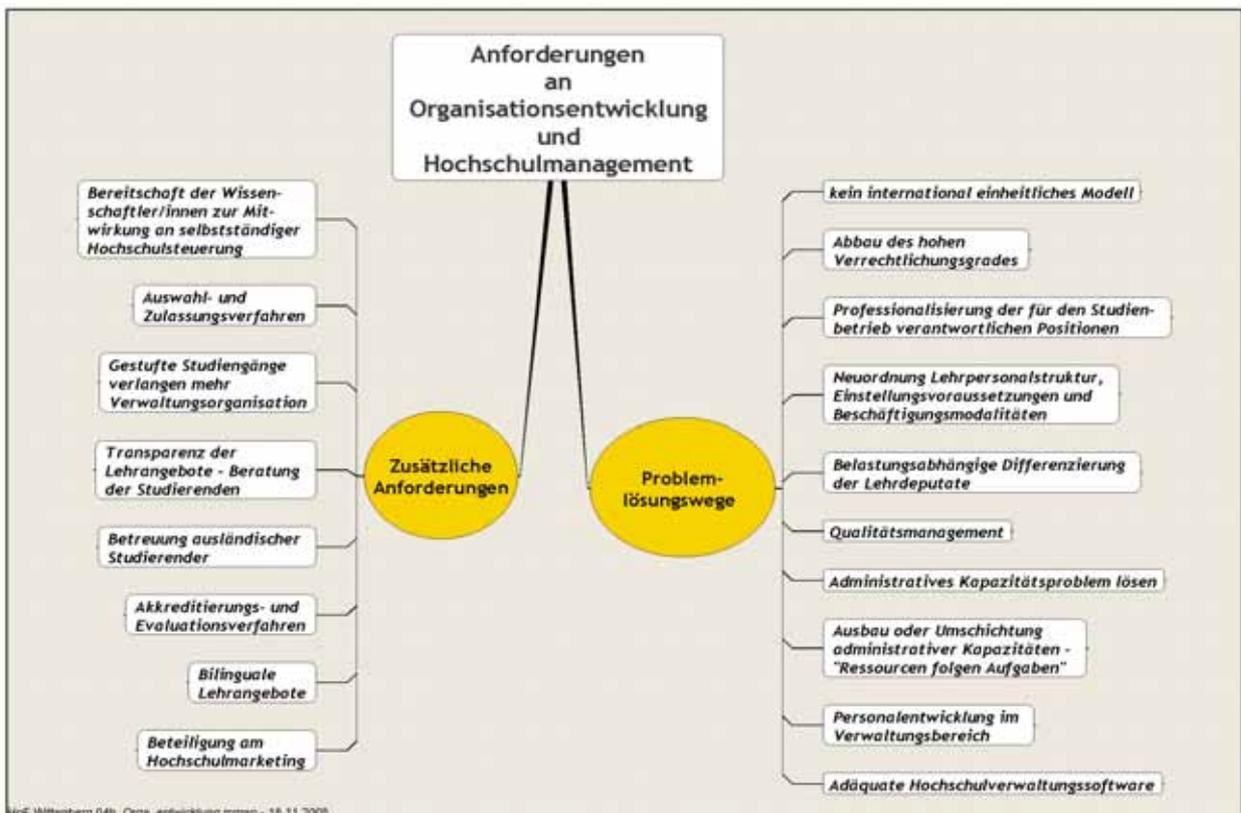
¹⁷⁸ BLK (2004); Osborne (2003); Pont (2004)

¹⁷⁹ „Lifelong learning implies the necessity of improved co-ordination between educational activities and other social involvement during the life-cycle” (Schuetze/Slowey 2002: 323).



5.2.4. Ausblick

Aus dem Gesagten ergeben sich zwei generelle Schlussfolgerungen: Erstens kommen in den nächsten Jahren zu den bestehenden Aufgaben neue Anforderungen auf die Lehrenden und die Administration zu. Dies führt an den Hochschulen zu einem *Kapazitätsproblem*. Es lassen sich lediglich drei Möglichkeiten des Umgangs damit nennen, die sämtlich politisch umstritten sind: Entweder ist, sofern die im wissenschaftlichen Personal vorhandene Manpower zur Selbstverwaltung ausgeschöpft ist, darauf zu reagieren, indem administrative Kapazitäten in die entsprechenden Bereiche verlagert bzw. dort ausgebaut werden, oder indem die Aufnahme von Studierenden stärker eingeschränkt wird, so dass mit den vorhanden finanziellen und personellen Mitteln die Betreuung der Studierenden gewährleistet werden kann. Das Anheben der Studiengebühren auf ein kostendeckendes Niveau wäre ein weiteres denkbares, aber kaum realistisches Alternativszenario.



Zweitens lassen nicht nur die zu erwartenden Reaktionen auf Herausforderungen, sondern auch deren proaktive Vorwegnahme und strategische Planung ein *aktiveres Management* nötig erscheinen. Die Hochschule als Gesamtorganisation (vertreten durch die Hochschulleitung) gewinnt im Gefüge der Hochschulorganisation aus Professuren, Instituten, Fachbereichen und Hochschule mehr an Bedeutung. Die gesetzlichen Weichen sind hier bereits mit dem Universitätsorganisati-



onsgesetz von 1993 und dem Universitätsgesetz von 2002 gestellt (Höllinger 2003; Höllinger/Titscher 2002). Nun geht es darum, sie mehr und mehr mit Leben zu füllen.

Es besteht für die Universitäten eine gute Gelegenheit, durch einfache, aber grundlegende Organisationsmaßnahmen einen Reform- und Innovationsprozess in Gang zu setzen, der, wenn er konsequent von allen Verantwortlichen (Professoren, Universitätsleitungen, Ministerien) durchgehalten wird, den Universitäten schon bald eine beträchtliche Verbesserung der Wettbewerbsposition einbringen wird. Denn mehr noch als das Angebot neuer und spezialisierter Studiengänge, wengleich auch diese sinnvoll sein können, wird in Zukunft die Art und Weise universitärer Studienorganisation als Qualitätsmerkmal genommen werden. Für Studierende und ihre Qualifikationsbedürfnisse wird in Zukunft mehr das Wie eines Studiums als das detaillierte Was von Bedeutung sein. Das Beispiel der anglo-amerikanischen Modelle zeigt, dass das Wie der Studienorganisation, nicht zuletzt auf Grund bestimmter hierdurch vermittelter Persönlichkeitsmerkmale und Schlüsselqualifikationen, die auch vom Akademikerarbeitsmarkt in Europa verstärkt nachgefragt werden, zu einem großen Teil bereits das Was einer zeitgerechten funktionalen Ausrichtung von Universitäten darstellt.

Wendet man den Blick noch einmal nach den USA und dieses Mal nicht auf die leistungsstarken Research Universities, sondern auf das Heer der unbekannteren Teaching Universities und Colleges, so wird doch eine wichtige Differenz zwischen diesen und den europäischen Universitäten sichtbar, die es zu bewahren gilt: Für die europäischen, zumal die deutschsprachigen Universitäten gilt allesamt die Norm der forschungsbasierten Lehre und der wissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden. Dabei wurde das fachwissenschaftliche Was häufig zu Ungunsten des Wie der Lehre überbetont. Dies gilt es zu korrigieren, aber nicht in das entgegengesetzte Extrem zu verfallen.



6. Schluss*

6.1. Zusammenfassung

Veränderungen mittel- und längerfristiger Rahmenbedingungen für Hochschulbildung
Hochschulen stehen aus historischen und funktionalen Gründen im Spannungsverhältnis zu gesellschaftlichen Entwicklungen, d.h. sie dürfen sich diesen nicht einfach anverwandeln. Hochschulen liefern durch Wissensgenerierung und -vermittlung die Chance, dass alltagstheoretisch erzeugte Problemhorizonte der sie umgebenden Gesellschaften überschritten werden. Sie werden ihrer Rolle als Akteure in dem darauf aufbauenden Dialog insbesondere dann gerecht, wenn sie die absehbaren Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen prospektiv aufgreifen. Mittel- und langfristig ist zu erwarten, dass für die Hochschulen in den westeuropäischen Industrieländern dabei vor allem folgende Prozesse wirksam werden

- Die fortgeschrittenen Gesellschaften befinden sich in der Transformation von der Industrie zur *Wissensgesellschaft*, d.h. einerseits auf dem Wege zu einer Durchformung gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse und andererseits einer reflexiv gewendeten Aufklärung. Gesellschaft und Wirtschaft gruppieren sich immer mehr um den Faktor Wissen. Die reflexiv gewendete Aufklärung bewegt sich von der fraglosen Machbarkeit der traditionell-rationalistischen Aufklärung zur fragwürdigen Machbarkeit der Nachmoderne, welche einstweilen nur weiß, wonach sie kommt, aber nicht wovor. Zugleich werden Wissensvorsprünge im internationalen Standortwettbewerb zu einem primären Produktionsfaktor. Diese Neuordnungen ziehen eine zunehmende Bedeutung der Wissensproduktion und Forschung nach sich. Neben neuen Wissensbereichen (z.B. Nano- und Biotechnologie) sowie neuen sozialen Problemstellungen (Globalisierung, Umwelt, Arbeitsmarkt, Demografie, Migration, Demokratie, Geschlechtergleichstellung) werden anwendungsbezogene Forschungen innerhalb der vorhandenen industriellen Strukturen ein essentieller Schwerpunkt bleiben. Mit einer weiteren Zunahme der Bildungspartizipation im tertiären Sektor ist zu rechnen. Neue Informationstechnik könnte breiten Zugang zu neuem Wissen schaffen, sofern das Problem gelöst würde, dass derzeit Zugangsmöglichkeiten und Nutzungsverhalten sozial geschichtet sind. Zunehmende Bedeutung kommt auch dem nichthochschulischen Bildungsbereich zu mit anderen Bildungsanbietern, etwa für lebenslanges Lernen in der Fort- und Weiterbildung.
- Gesellschaftliche Aktionsräume und Steuerungsmodi verändern sich. Vor allem wird sich die *Globalisierung* als Rahmenbedingung und – soweit heute absehbar – auch als Katalysator der europäischen Integration auswirken. Regulation über Märkte oder Marktsurrogate wird sich voraussichtlich als Steuerungsmuster weiter etablieren. Auch öffentliche Institutionen – etwa Hochschulen – werden derart sehr viel stärker als bisher in Wettbewerbszusammenhänge gebracht. *Europäisierung* im Kontext von Globalisierung führt zu mehr marktförmiger Steue-

* **Autoren: Peer Pasternack / Reinhard Kreckel unt. Mitarb. aller Kapitelautoren**



rung und Zunahme von zwischenkontinentalem Wettbewerb einschließlich Veränderungen der internationalen Arbeitsteilung, die landes- und auch regionalspezifische Antworten erfordern. Gleichzeitig ist aber ebenso mit länder- und regionalspezifischen Sonderwegen, Profil- und Nischenbildungen zu rechnen. Gegen ökonomistische Verkürzungen ist zudem darauf hinzuweisen, dass auf einzelstaatlicher wie internationaler Ebene Wirtschaftsräume nur überleben werden, wenn sie es lernen, das Zusammenspiel zumindest dreier Elemente zu beherrschen: (a) Innovation, (b) Erhalt und Weiterentwicklung sozialer Ressourcen sowie (c) schonender Umgang mit den natürlichen Ressourcen.

- Globalisierung ist indes nicht allein ein ökonomischer Prozess, sondern auch eine weltweite Verallgemeinerung von Mensch-Umwelt-Problemen mit erheblichem Krisen- und Konfliktpotential. Sie ist, daraus folgend, die Herausforderung, ein globales menschliches Zusammenleben nicht allein im Wettbewerb, sondern zuvörderst in Kooperation zu organisieren. Wo zuvor menschliches Handeln lokaler und zeitlicher Beschränktheit unterlag, erhält es nun globale und überdauernde Wirksamkeit. Wachsende Disparitäten zwischen armen und reichen Ländern, weltmarktintegrierten und abgekoppelten Regionen, modernen und traditionellen Sektoren, qualifizierten und unqualifizierten Beschäftigten, benötigten und nicht mehr benötigten Arbeitskräften, die Globalisierung ökologischer Gefährdungen verknüpft mit regionalen Problemen wie Wasserknappheit, Versteppungen, Zersiedelung, nachlassender Bodenfruchtbarkeit, die sich zu einer ökologischen Krisendynamik verdichten, die Kluft zwischen Gewinnern und Verlierern der globalisierten Kommunikation – all dies zeigt die Ambivalenzen, auf die nicht zuletzt Hochschulen reagieren müssen. Denn Hochschulen, die ihren Auftrag ernst nehmen, folgen nicht blind den Rahmenbedingungen, sondern stellen sie in Frage. Es ist damit zu rechnen, dass im Zuge dieser Entwicklung das Ziel, *Nachhaltigkeit* als Handlungsprinzip zu verankern, an Einfluss gewinnt.
- In den Industriestaaten insbesondere ist ein *demografischer Trend* der Veralterung der Gesellschaften zu konstatieren, in Europa – West- und Osteuropa gleichermaßen – verbunden mit einem Bevölkerungsrückgang. Demgegenüber stehen jüngere und wachsende Gesellschaften in den Entwicklungsländern z.B. in Süd- und Südostasien, Nahost und Afrika. Diese können für Europa einen wachsenden Migrationsdruck bedeuten, der auf einen dortigen, demografisch induzierten Einwanderungsbedarf trifft.
- Die *Demokratisierung* moderner Gesellschaften wird sich in den Ländern der erweiterten EU tendenziell fortsetzen, allerdings sind auf globaler Ebene gegenläufige Entwicklungen nicht auszuschließen. Im Bildungsbereich wird Demokratisierung verstärkt auf die Integration und Förderung erweiterter Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe von noch benachteiligten Gruppen zielen – bildungsferne Schichten, ältere Menschen, MigrantInnen, Behinderte. Das gesellschaftspolitische Anliegen des Gender Mainstreaming wird in den einzelstaatlichen und internationalen Hochschulpolitiken durchzusetzen sein, zumal die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte überproportional durch den weiblichen Bevölkerungsteil getragen worden war, die bildungsbegründete Chancenverteilung damit jedoch nur teilweise Schritt hielt.
- Zunehmender Wettbewerb und beschleunigte technologische Entwicklungen werden tendenziell instabilere bzw. diskontinuierlichere *Arbeitsmärkte und Beschäftigungsverhältnisse* hervorrufen. Einerseits wird der Anteil hochqualifizierter Arbeit bzw. Arbeitskräfte weiter steigen. Andererseits wird Arbeit weiter individualisiert und flexibilisiert werden und zu stär-



ker fragmentierten Berufs- und Ausbildungsbiografien führen, die mit veränderten Lebensverlaufsregimes einhergehen. Das wird sich äußern in verstärkter Wechseln von Beschäftigungsverhältnissen, eingeschobenen Weiterbildungsphasen, familienbedingten Auszeiten, dem Wechsel von beruflichen Positionen, Berufsfeldern, Arbeitsorten usw.

Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung

In den Aktivitäten, mit denen Hochschulen auf den aktuellen gesellschaftlichen Wandel reagieren bzw. reagieren sollen, lassen sich folgende *übergreifende Entwicklungen* identifizieren:

- *Expansion*: Weltweit ist ein – nicht nur auf wirtschaftlich fortgeschrittene Gesellschaften begrenzter – Trend zur Erhöhung des Anteils Hochqualifizierter zu beobachten. Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur, steigende Bildungsbeteiligungserwartungen in der Bevölkerung und die Akademisierung von Berufsfeldern befördern die Hochschulexpansion. Partizipationsraten von über 50% des Altersjahrganges im tertiären Bereich, wie sie heute schon im OECD-Durchschnitt gegeben sind, werden für alle europäischen Länder zum Maßstab.
- *Differenzierung*: Studienangebote sollen über die fachwissenschaftliche Ausbildung hinaus differenzierten gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen und auch Fachkompetenzen vermitteln, die bisher nicht an Hochschulen angeboten wurden. Zugleich sollen Hochschulen mit Studienangeboten jenseits des Normalstudiums auf die sich differenzierende Nachfrage nach Hochschulbildung reagieren.
- *Flexibilisierung*: Die Auflösung traditioneller Berufsmuster und die zunehmende Individualisierung fordern die Vervielfältigung von Studienoptionen. Individuelle Studienkombinationen sollen ermöglicht sowie Studierenden Kompetenzen zur Selbstorganisation und selbstständigen Weiterqualifizierung vermittelt werden.
- *Qualitätsorientierung*: Expansion, Differenzierung und Flexibilisierung erfordern und bewirken neue Wege zur Sicherung der Hochschulbildungsqualität. Sowohl die Notwendigkeit, allgemeine gesellschaftliche und politische Akzeptanz für die Hochschulleistungen zu generieren, die konkreten Erwartungen der Stakeholder, die angebotsabhängige Kanalisierung der Studiennachfrage, die Erfordernisse der Curriculumentwicklung als auch die Erfolgskontrolle der Lehr-Lern-Prozesse führen dazu, dass neue Formen der Qualitätssicherung, Qualitätsdokumentation und -evaluation implementiert werden.
- *Standardisierung*: Diese Entwicklungen stehen im Kontext der durch den Bologna-Prozess initiierten europaweiten Einführung von modularisierten und gestuften Studiengängen, die zur Zeit im Gange ist.

Aktuelle Studienreformen beziehen sich auf diese übergreifenden Entwicklungen. Deren konkrete Ausformungen lassen sich dabei sowohl hinsichtlich der Studieninhalte als auch der Studienorganisation identifizieren.

In Bezug auf die *Studieninhalte* kommt der Vermittlung und dem Erwerb von ‚Schlüsselqualifikationen‘, genauer: multifunktionalen Fähigkeiten zunehmende Bedeutung zu. Solche Qualifikationen bezeichnen über das fachliche Wissen hinaus zu erwerbende Kompetenzen und sollen Studierende in die Lage versetzen, Anforderungen unterschiedlicher Arbeitskontexte und Kultu-



ren zu erfüllen ebenso wie (Beschäftigungs-)Krisen zu bewältigen. Sie beziehen sich auf folgende Bereiche der Hochschulbildung:

- *Employability* bzw. Beschäftigungsfähigkeit soll die Praxisanbindung von Hochschulbildung sicherstellen, weil eine rein fachinhaltlich bestimmte Hochschulbildung als nicht mehr ausreichend für die Anforderungen beruflicher Praxis gesehen wird.
- Strategien der *Internationalisierung* zielen auf die Förderung der internationalen Mobilität sowie auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen.
- *Lebenslanges Lernen* bezeichnet die selbstständige Weiterqualifizierung von ArbeitnehmerInnen, für welche die Hochschulen nachfrageorientierte Qualifizierungsangebote bereitstellen, in deren Folge sich die Grenzen des traditionellen Fachstudiums auflösen. Das Konzept des lebenslangen Lernens soll die Partizipation an Hochschulbildung jenseits von Alter, Status und Geschlecht ermöglichen und erweitern.

Reformen in der *Studienorganisation* konzentrieren sich auf folgende Aspekte:

- *Veränderungen der Studienstruktur* sind ein dominanter Trend, folgen allerdings uneinheitlichen Zieldefinitionen: Gestufte Studiengänge bspw. werden sowohl eingeführt, um eine Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, wie auch, um Bildungsaspirationen zu dämpfen. Sie zielen auf die Reduzierung von Studiengangsoptionen, aber auch auf die Vervielfältigung von individuellen Studieroptionen (vor allem durch Modularisierung), ebenso auf eine Flexibilisierung der Gestalt des Studiums (z.B. Teilzeitstudium) sowie die teilweise Virtualisierung von Lehre und andere neue Lehr- und Lernformen.
- *Maßnahmen der Qualitätssicherung* sollen ein bestimmtes Niveau von Hochschulbildung trotz der Vervielfältigung der Studienangebote garantieren (Akkreditierung). Prozesse der Hochschulbildung werden bewertet (Evaluation) und wettbewerbsfähig platziert (Profilbildung). Studienleistungen sollen durch Kreditpunktsysteme transparent werden. Operativ ist daran vor allem zweierlei neu: Die Qualitätsorientierung wird nicht mehr durch staatsbürokratische Detailvorgaben und -prüfungen betrieben, sondern in die Hochschulen selbst verlegt; und die Hochschulen unterliegen der Anforderung, ihre traditionell implizite Qualitätssicherung durch Explikation transparent zu gestalten.
- *Strategien der Internationalisierung* zielen auf die Kompatibilität der Studienabschlüsse, Transferierbarkeit der Studienleistungen (ECTS) und die Internationalisierung des Curriculums mit dem Ziel internationaler Wettbewerbsfähigkeit der Institutionen wie der AbsolventInnen.
- Weil sich *lebenslanges Lernen* auf Bildungsprozesse jenseits herkömmlicher Bildungsbiografien bezieht, werden hierfür neue Systeme der Anerkennung und Zertifizierung benötigt, die auch außerhalb der Hochschulen erbrachte Lernleistungen ebenso wie informelles Lernen integrieren. Die Hochschulen sollen jenseits des Regelstudiums flexible Weiterbildungsangebote bereit stellen.

Aus der Analyse gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung ergeben sich folgende konkrete *Problemanzeigen und Herausforderungen*:

- Die *Beziehung zwischen akademischer Qualität und Employability* ist klärungsbedürftig. Erforderlich ist dafür die inhaltliche Spezifizierung von Employability, nicht-akademischen An-



forderungen und überfachlichen Kompetenzen. Employability darf sich nicht in der additiven Integration von Praxisanteilen in das Studium erschöpfen. Vielmehr geht es um eine forschungsgebundene Lehre, die zugleich die individuellen Transferfähigkeiten stärkt – sei es als universitäre Lehre, die sich aus der Mitwirkung der Lehrenden an der Produktion des Standes der Grundlagenforschung speist, oder als fachhochschulische Lehre, die sich als den Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen vollzieht.

- *Multifunktionale Fähigkeiten* (sog. Schlüsselqualifikationen) werden zum Teil bereits durch Hochschulbildung vermittelt. Diese Vermittlungsprozesse müssen sichtbar gemacht, durch neue Lehr- und Lernformen verbessert und die zu erwerbenden Kompetenzen selbst präziser bestimmt werden.
- Die nach wie vor bestehende Bewertungshierarchie zwischen *Forschung und Lehre* ist aufzulösen. Die Lehre muss einen angemessenen Stellenwert im Reputationssystem der ProfessorInnen erhalten, d.h. der Forschung gleichrangig werden.
- Die Hochschulen müssen sich organisatorisch *neuen Zielgruppen öffnen*. Dies betrifft vorrangig die Flexibilisierung und Differenzierung des Hochschulzugangs, der Studienstrukturen und -abschlüsse. Um die Partizipation an Hochschulbildung zu erweitern, sind stärker als bisher *non-traditional students* zu integrieren, auch indem die Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie von Berufstätigkeit und Studium verbessert wird.
- Das Konzept des *lebenslangen Lernens* verweist auf individuelle *learning pathways*, die sich aus neuen und weniger einheitlichen Lebensverlaufsregimes ergeben. Solche individuellen Bildungspfade sind unter anderem von den Hochschulen zu ermöglichen. Hierfür müssen Wege der Anerkennung informell und nicht-formal erbrachter Lernleistungen gefunden werden.
- Im Zuge der *Qualitätsorientierung* muss der Wert von Studienstufen, -abschnitten, Modulen bis hin zu einzelnen Lernleistungen näher bestimmt werden. Hierfür sind Qualitätsstandards aufzustellen sowie Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren einzuführen. Dabei wird eine zentrale Herausforderung darin bestehen, die schleichende Etablierung einer Qualitätsbürokratie zu vermeiden. Zu prüfen ist, ob für die Einschätzung von Lernleistungen quantitative Maßeinheiten wie die *student workload* ausreichen oder qualitative Verfahren wie individuelle Portfolios oder das *transcript of records* notwendig sind.
- Weitergehende *Internationalisierungsstrategien* beziehen sich auf die Erhöhung der internationalen Mobilität von Studierenden, die Integration internationaler Studienangebote, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen sowie die Ermöglichung von *internationalization at home* für mobilitätseingeschränkte Studierende. Für die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit müssen ausländische Studierende mit attraktiven Studienangeboten und verbessertem Marketing geworben werden. Auch für Studierende aus Ländern mit schwächeren ökonomischen Strukturen sollte das Studium im Ausland ermöglicht werden.
- Auswahlverfahren sollen nach verbreiteter Auffassung den *Hochschulzugang* differenzieren und stehen dabei in einem Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exzellenz. Zugleich sollen Auswahlverfahren die Passfähigkeit zwischen Studienbewerbern und Hochschulen erhöhen. Abgewiesenen Bewerbern und Bewerberinnen müssen kompensatorische Angebote gemacht werden.



- Bei allen Reformen ist zu bedenken, dass sie in einer Situation knapper werdender öffentlicher *Ressourcen* umzusetzen sind. Da es sich häufig um intensivierende Maßnahmen handelt, wie etwa Auswahlverfahren, Beratung/Betreuung, Evaluation oder Stipendien, ist eine Neugestaltung der Finanzierungsstrukturen notwendig.

Einige der Schwerpunkte gegenwärtiger Entwicklungen in der Hochschulbildung stehen zueinander in einem Spannungsverhältnis. Hier werden intelligente Lösungen zu entwickeln sein, um diese Spannungen nicht destruktiv, sondern produktiv wirksam werden zu lassen. Die Voraussetzungen einer produktiven Wirksamwerdung sind prinzipiell gegeben, da es sich bei diesen Spannungen auch um Relationen der gegenseitigen Ermöglichung handelt. Drei Beispiele solcher *Ziel- und Umsetzungskonflikte* lassen sich wegen ihrer zentralen Bedeutung herausheben:

- *Flexibilisierung vs. Standardisierung*: Bei der Umsetzung von Studienreformen müssen zwei Logiken ausbalanciert werden. Einerseits sind Optionen zu vervielfältigen und Strukturen zu flexibilisieren, andererseits ist die Qualität neuer Optionen strukturell zu sichern und deren Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Von qualitätssichernden Massnahmen wird z.T. befürchtet, dass sie nivellierend statt innovationsfördernd wirken.
- *Differenzierung vs. Vereinheitlichung der Studieninhalte*: Steht bei der Reform der Studienstrukturen die Verkürzung der Studiendauer im Zentrum, so kann (muss aber nicht) dies zu einer Standardisierung von Studieninhalten führen – ‚Verschulung‘ im Sinne kanonisierter Wissensvermittlung –, wenn kein Raum für innovative Studienangebote und individuelle Kombinationen bleibt.
- *Expansion vs. Selektion*: Sofern die Expansion der Hochschulbildung auf die Baccalaureusstufe beschränkt und der Zugang zur Master-/Magisterstufe restriktiv geregelt wird, kann dies zu einer faktischen Einschränkung der Bildungspartizipationsmöglichkeiten führen, obwohl diese erweitert werden sollen. Zudem können restriktive Zugangsgestaltungen darauf hinauslaufen, Exzellenz durch quantitative Verknappung zu schaffen, statt sie durch besondere Programme zu fördern. Geklärt werden müssen die Bedeutung einzelner Bildungsstufen für berufliche Tätigkeiten sowie die Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse bei den Beschäftigten.

Künftige Trends in der Hochschulbildung

Jede Trendabschätzung für die Zukunft ist mit Prognoseunsicherheiten behaftet. Zur Bestimmung von Zukunftstrends in der Hochschulbildung gibt es zwei Möglichkeiten: Zum einen lassen sich *Trendextrapolationen aus der Gegenwart in die Zukunft* vornehmen; deren Grundlage sind Abschätzungen der Dynamik bereits heute empirisch zu beobachtender Entwicklungen. Zum anderen lässt sich annehmen, dass Hochschulbildung bestimmte *normativ wünschenswerte Anliegen* aufnehmen wird, deren gesellschaftliche Bedeutung sich als unabweisbar darstellt; dabei indes wird aller Voraussicht nach nicht jedes wünschenswerte Anliegen soweit Gegenstand hochschulischer Aktivitäten werden, dass eine Trendverfestigung festzustellen sein wird.

Um die prognostischen Unsicherheiten zu verdeutlichen, lassen sich die *Polaritäten* benennen, innerhalb derer sich künftige Hochschulbildung positionieren muss. Sie sind teils herkömmlicher



Art, wobei sie im Einzelfall eine neue Bedeutung gewinnen; teils sind sie jüngeren Datums bzw. entstehen gerade erst:

- Die *traditionellen Spannungen*, in denen Hochschulbildung schon immer stattfand, sind die zwischen Theorie- und Praxisorientierung, Forschung und Lehre bzw. Forschungsfunktion und Bildungsfunktion der Hochschule, Naturwissenschaften und Geistes-/Sozialwissenschaften, Bildung und Ausbildung. Diese Polaritäten sind auch künftig auszutarieren.
- Ebenfalls *traditionelle Spannungen*, die aber *gewichtige Reformulierungen* erfahren, sind die zwischen akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung bzw. Stakeholder-Ansprüchen, Tradition und Innovation, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Grundlagen- und Anwendungsorientierung, Studium als Bildungserlebnis vs. Herstellung von Employability, ‚Massen‘ - vs. Eliteausbildung, Spezialistentum und Generalistentum.
- Hinzu treten bzw. werden *weitere Spannungen* treten: akademische Selbststeuerung – staatliche (Rahmen-)Steuerung – Marktsteuerung; Disziplinarität vs. Interdisziplinarität; Regionalität vs. Internationalität; Forschungs- vs. Transferorientierung; Berufsausbildung – Hochschulbildung – Weiterbildung; Differenzierung der Studieninhalte vs. Vereinheitlichung der Studienformen; Vollzeitstudium vs. Teilzeitstudium; abgegrenzte Bildungsphasen vs. tätigkeitsbegleitendes Lernen; Präsenzlernen vs. Distance Learning. Hier insbesondere wird die Kunst darin bestehen, institutionell wie prozedural vom ‚versus‘ zum ‚und‘ zu gelangen.

Folgende Herausforderungen der Hochschulbildung der Zukunft werden sich voraussichtlich zu *prägenden Trends* verdichten: Gestaltung der Wissensgesellschaft; Erzeugung von Employability; Integration der Nachhaltigkeitsdimension; Internationalität; Qualitätsorientierung und Wettbewerbsfähigkeit; Entwicklung und Nutzung neuer Lehr- und Lern-Formen. Das heißt im Einzelnen:

- *Wissensgesellschaft gestalten* und *Employability erzeugen*: Das Hochschulabsolventenleitbild der Wissensgesellschaft muss das eines Akteurs sein, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen zu treffen hat, der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Wer heute studiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen. Darauf muss er/sie durch die Hochschulstudien angemessen vorbereitet sein. Institutionell wird sich für Hochschulen der Trend einer hohen Bildungsbeteiligung fortsetzen und durch einen sich dynamisierenden Trend zum lebenslangen Lernen ergänzt werden. Horizontale und vertikale Differenzierung wird eine wesentliche strukturelle Antwort darauf sein müssen.
- *Nachhaltigkeit integrieren*: Leistungs- und wachstumsorientierte Gesellschaften benötigen um der Aufrechterhaltung ihrer Lebensgrundlagen willen eine Nachhaltigkeitsorientierung. Studierende werden zu einem beträchtlichen Teil für berufliche Verwendungen ausgebildet, in denen sie in komplexen Handlungslagen folgelastige Entscheidungen zu treffen haben. Daher werden sie zu den wesentlichen personellen Trägern der Nachhaltigkeit werden müssen. Vor der Hochschulbildung der Zukunft steht die Aufgabe, ihre Studierenden in Nachhaltigkeit gleichsam hineinzusozialisieren.



- *Internationalität leben*: Internationalität wird im Kontext von Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung ausgebildet. Die Europa-Dimension der Internationalisierung wird von der Bewegung hin zu einem Europäischen Hochschulraum geprägt. Die Studienstrukturreform ist deren für die nähere Zukunft bestimmendes Projekt. Darüber hinaus heißt Internationalisierung in inhaltlicher Hinsicht vor allem, Interkulturalität zu entwickeln. Die Zielgruppe ist dabei, soweit es um die Bildungsfunktion der Hochschule geht, dreigeteilt: Studierende mit dem Ziel, Studienphasen im Ausland zu verbringen, benötigen Vorbereitung und Unterstützung für ihr Vorhaben; Studierende ohne Möglichkeit oder Neigung, eine Auslandsstudienphase zu absolvieren, benötigen heimische Angebote, Interkulturalität ausbilden zu können; Studierende bzw. Studieninteressierte aus dem Ausland benötigen vorbereitende und aufenthaltsbegleitende Betreuungsangebote.
- *Qualitätsorientiert und wettbewerblich agieren*: In der Qualitäts- und Wettbewerbsorientierung werden sich bereits beobachtbare Gegenwartstrends fortsetzen. Die Herausforderungen der Zukunft werden vorrangig darin bestehen, einerseits Entwicklungen hin zu einer Qualitätsbürokratie zu vermeiden, ohne auf die akzeptanz- und wettbewerbspositionsverbessernden Effekte expliziert gemachter Qualitätsentwicklung zu verzichten. Andererseits wird es darum gehen, dem Leistungskern der Hochschule – Forschung und Lehre – die spezifische Funktionslogik der Wissenschaft, die auf einem reputationsgebundenen Wettbewerb statt auf marktpreislicher Bewertung beruht, zu sichern.

Allgemeine Übereinstimmung herrscht darüber, dass die Hochschule der Zukunft auch zukunfts-fähige Orientierungen und Techniken des Lehrens und Lernens benötigt. *Neue Lehr- und Lernformen* lassen sich in folgender Weise gruppieren:

- zunächst sind dies auf einer elementaren technischen Stufe *neue Lehr- und Lernhilfen*, etwa der Einsatz von Medien zur Visualisierung von Zusammenhängen (Folien, Poster, Flipcharts) und Beamern mit den entsprechenden Softwareanwendungen, die Nutzung elektronischer Medien für Großprojektionen und Videokonferenzen, digitale Bibliotheken, die auf der gleichen medialen Ebene, d.h. medienbruchfrei das Weiterlernen in ‚klassischen‘ Medien wie Büchern und Zeitschriften ermöglichen;
- *exemplarisches Erfahrungslernen*, d.h. Formen der Wissensvermittlung, die weniger über den strukturierten Lehrendenvortrag stattfinden, sondern über gezielte Hilfestellungen zum selbstständigen Wissenserwerb sowie zum zielführenden und kritischen Umgang mit Informationen, wie etwa durch die Einbindung von Simulationen bzw. Planspielen in Lehrveranstaltungen, Projektarbeiten bzw. Projektorientiertes Lernen (POL);
- *Studiengänge, die verschiedene Lernorte integrieren*, z.B. duale Studiengänge, die eine betriebliche Ausbildung mit einem Hochschulstudium verbinden, oder Verbundstudiengänge für Berufserfahrene, die drei Lernorte verbinden: Hochschule, berufliche Praxis und Selbststudium im privaten Umfeld;
- *Mobiles Lernen* (auch „ubiquitäres Lernen“), d.h. die Ausnutzung von Mobiltechnologien, um Lernen an jedem Ort zu ermöglichen, etwa CD-ROM-gestütztes Lernen, und
- die Anwendung *netzbasierter Lehrens und Lernens*.



Mit den größten Hoffnungen verbunden sind das netzbasierte Lernen und projektorientierte Lernformen:

- *Web-based Learning* bezeichnet die Verschmelzung von Ausbildung und Internet. Die Art der diesbezüglichen Angebote ist sehr heterogen: Sie reicht von der netzgestützten Bereitstellung von Lehrmaterialien über Lehrveranstaltungen mit Online-Unterstützung, etwa Online-Meetings, bis zu reinen Online-Studiengängen; daneben finden sich zunehmend *Blended-Learning*-Arrangements. Diese reagieren auf eine mittlerweile gewonnene hochschuldidaktische Erfahrung: Reines E-Learning kann viele Inhalte nicht ausreichend vermitteln und vernachlässigt die soziale Komponente des Lernens zu stark. Blended Learning – „gemischtes Lernen“ – dagegen bezeichnet die Verbindung von klassischer Präsenzlehre mit den verschiedenen virtuellen Komponenten des E-Learnings. Es zielt auf ein Lernen im Medien- und Methodenmix, der die Vorteile der verschiedenen Lernformen miteinander verbindet und dadurch zugleich versucht, deren jeweilige Nachteile zu neutralisieren. So bleibt für die Studierenden einerseits der soziale Gruppenkontakt durch die Beibehaltung regelmäßiger Präsenzveranstaltungen erhalten, und andererseits kann der einzelne Studierende die virtuellen Kurselemente im persönlichen Lerntempo zeit- und ortsunabhängig bearbeiten.
- Vor allem das *Problemorientierte Lernen* (POL), das auf Lehr- und Lernverfahren zur Erarbeitung von Themen in Kleingruppen setzt, wird derzeit in Blended-Learning-Arrangements angewendet. Das Ziel dieser Methode ist es, die Studierenden zur selbstständigen Bearbeitung von speziellen Sachverhalten an Hand ausgewählter berufstypischer Arbeitsschritte heranzuführen. Das Charakteristikum des POL ist, dass ein auf Interaktion und Selbstverantwortung ausgerichteter exemplarischer Lernprozess mit konkretem Anwendungsbezug in Kleingruppen ausgelöst wird, der unterschiedliche Formen der studentischen Zusammenarbeit initiiert. Durch exemplarisches Erfahrungslernen werden die Studierenden befähigt, problemorientiert und interdisziplinär Anforderungssituationen im Studium zu bewältigen.

Konsequenzen für den Kompetenzerwerb der Lehrenden, die Hochschulorganisation und das universitäre Management

Aus dem bisher Genannten folgen eine Reihe von Anforderungen an die *Kompetenzentwicklung der Lehrenden*. Dies betrifft zum einen die Gestaltung entsprechend förderlicher Kontexte und zum anderen die Lehrqualifikationen des Personals.

Die Anforderungen an die *Gestaltung der Kontexte* lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Grundvoraussetzung der Lehre an Hochschulen bleibt auch künftig sowohl breites als auch spezifisches aktuelles, *im Forschungskontakt generiertes Wissen*. Umfassende fachliche Kompetenzen der Lehrenden bilden damit weiterhin die Basis jeglicher Lehre. Das schließt entsprechend des Kompetenzansatzes ein, dass Lehrende auch die Motivation und die (methodisch-sozialen) Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten besitzen, dieses Wissen nachvollziehbar zu vermitteln, interdisziplinär in Theorie und Praxis anzuwenden, in Forschung und Lehre gemeinsam mit den Lernenden (Studierenden) zu erweitern.



- Die wachsende Vielfalt der Anforderungen an Hochschullehrer/innen wird dazu führen, dass sich deren Aufgaben entlang der Achse *Forschung – Lehre differenzierter als bislang verteilen* werden. Statt der häufig diskutierten Trennung von Lehr- und Forschungsprofessuren dürfte es jedoch sinnvoller und in der Durchsetzung realistischer sein, allen Professoren zunächst eine (vergleichsweise hohe) Lehrverpflichtung zu geben und von dieser dann entsprechend diverser Belastungen (Administration, Forschungsprojektleitung, aber auch z.B. Anzahl der zu betreuenden Studierenden) zu ermäßigen. Denkbar ist dies auch im Rahmen einer Poolbildung der Lehrdeputate pro Institut oder Fakultät: Die Aufteilung der individuell zu leistenden Stunden erfolgt dann nach einem festen Kategorienraster, das sich an der individuellen Gesamtbelastung orientiert, durch die Dekanin oder den Dekan. Im Durchschnitt jedoch sollten durch eine solche Regelung die Professoren und Professorinnen nicht höher belastet werden, als sie es heute sind.
- Qualitativ angemessene Lehre an den Hochschulen wird künftig (fast) nur noch möglich sein, wenn *Hochschullehrer eigene Erfahrungen* in der Nutzung und Anwendung neuer Wissensbestände auf praktische Erfordernisse in komplexen gesellschaftlichen Bezügen besitzen. Hochschullehrer müssen deshalb nicht nur reale Möglichkeiten haben, ihre Berufsbiografien temporär auch außerhalb der Bildungseinrichtungen zu gestalten – vielmehr bedarf es dazu auch entsprechender Förderung und Anerkennung.
- Schließlich werden Lehrende künftig stärker gefordert sein, bei Wahrung autonomer Forschung und Lehre curricular und (selbst-)evaluierend *im Team professionell tätig zu werden*.

Die Anforderungen an die *Lehrqualifikationen* des Personals lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Gefordert ist vor allem anderen eine *individuelle Lehr- und Betreuungsmotivation*. Das dem zu Grunde liegende pädagogische Ethos lässt sich nicht durch nachträgliche Weiterbildungen erzeugen – zumal dann nicht, wenn erst Überbeanspruchungen in Folge unzulänglicher Personalausstattungen Gleichgültigkeiten erzeugt haben. Seine Heranbildung stellt vielmehr eine Aufgabe der akademischen Sozialisation dar. Die Erzeugung dieser Motivation ist eine wesentliche Voraussetzung, um der Lehre im Reputationssystem der Hochschullehrer/innen einen gleichrangigen Platz im Verhältnis zur Forschung zu verschaffen.
- Hochschullehrer/innen sind nicht nur fachlich, sondern in gleichem Maße *methodisch und sozial als betreuende Unterstützer* und Moderatoren gefragt. Sie benötigen die Professionalität, z.B. Seminare, Projektarbeiten, Fallstudien, Planspiele u.ä. methodisch sicher zu gestalten – also nicht zuletzt mit neuen Lehr- und Lernformen souverän zu agieren.
- Diese Aufgabe steht in Verbindung damit, dass Wissen in den unterschiedlichen Studienformen (Präsenzstudium, Fernstudium, grundständiges und weiterbildendes Studium u.a.m.) künftig teilweise *elektronisch gestützt* erworben wird. Hochschullehrer werden gefordert sein, dies einerseits technisch, fachlich und didaktisch federführend zu koordinieren. Andererseits können elektronische Formen nur dann erfolgreich sein, wenn Hochschullehrer diese eigenständige Arbeit im direkten Dialog mit Studierenden moderieren und coachen.
- Als unverzichtbar wird sich erweisen, *Gender-Kompetenz* zu erwerben als Voraussetzung einer geschlechtergerechten Gestaltung von Lehre, Nachwuchsförderung und Personalentwicklung. Diese Gestaltung bezieht sich auf die Konzipierung von Studiengangsangeboten, Curri-



cula-Strukturen, Lehr- und Lernformen sowie die Integration von Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehre unter dem Blickwinkel der spezifischen Vorstellungen, Bedürfnisse und Lebenslagen von jungen Frauen und jungen Männern mit den Zielen einer Erhöhung der Studierneigung, der besseren Ausschöpfung des Potenzials an Studienberechtigten, einer ausgewogeneren fachlichen Struktur des Hochschulzugangs sowie einer Reduzierung von Studienfachwechsel und Studienabbruch. Das kann auch im Rahmen eines Diversity Management betrieben werden – doch wäre dabei dem mitunter vorgetragenen Einwand Rechnung zu tragen, dass herkömmliches Diversity Management keineswegs auf tatsächliche Geschlechtergerechtigkeit und eine Harmonisierung von Verschiedenheit ziele, sondern lediglich auf die profitable Ausnutzung der Verschiedenheit von Humankapital.

- In wesentlich stärkerem Maße als bislang müssen Hochschullehrer/innen darüber hinaus Studierende in der Entwicklung jener *Kompetenzen coachen*, die Hochschulabsolventen künftig zur Gestaltung und Bewältigung veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen benötigen – Kompetenzen, die häufig bereits gegenwärtig erforderlich sind, aber im Studium erst ungenügend entwickelt werden. Das zielt insbesondere auf die Anwendung fachlichen und methodischen Wissens zur Lösung komplexer praktischer Probleme, die professionell-operative und sozial-interaktive Kompetenzen voraussetzen.
- Die sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfordern künftig Hochschulabsolventen, welche die sie betreffenden Veränderungen eigenständig erkennen, reflektieren und mitgestalten – d.h. lebenslang lernen. Hochschullehre kann dazu beitragen, indem schon Studierende befähigt werden, eigenständig und im Team Entwicklungen zu erkennen, zu analysieren und darauf zu reagieren. Voraussetzung dafür sind grundlegende *hochschuldidaktische Qualifikationen*.
- Neben dem Anwendungsbezug werden Hochschullehrer/innen gefordert sein, Interdisziplinarität und Internationalität zu fördern. Das erfordert entsprechende Einstellungen und Selbstkompetenzen, aber auch ein breites Wissen über andere Disziplinen, Kulturen, Methoden einschließlich Sprachkompetenzen. Voraussetzung für eine moderne Hochschullehre ist eine entsprechende *Qualifizierung der Lehrenden* (von Hochschullehrer/innen über wissenschaftliche Mitarbeiter/innen bis hin zu Tutoren/Tutorinnen) in hochschuldidaktischen Kursen sowie die eigenständige ergänzende Weiterbildung (formell und informell). Dafür empfehlen sich hochschuldidaktische Zentren bzw. Netzwerke.

Die aus dem Genannten folgenden Anforderungen an *universitäre Organisationsentwicklung und Management* lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die *Administration von Universitäten* kennt weder ein einheitliches Modell, noch wird sie sich künftig auf ein international gemeinsames Modell hin entwickeln. Dem stehen kulturelle Prägungen und Traditionen in den unterschiedlichen einzelstaatlichen Kontexten entgegen. Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass gerade in den angelsächsischen Universitätsmodellen, die auf vielfältige Weise für den Prozess der kontinentaleuropäischen Hochschulreformen beispielgebend sind, viele Einrichtungen einen hohen Grad der Autonomie genießen. Das ist deshalb von grundlegender Bedeutung, weil viele Reformmaßnahmen in Europa nicht mehr nur als staatliche Initiativen oder gar Verordnungen gesehen werden sollen. Das Leitbild der Hochschulautonomie gewinnt auch hier an Boden. In dieser Perspektive sind die österreichi-



schen Universitäten bereits weiter vorangeschritten als die deutschen. Ihr gemeinsames Merkmal ist aber auch weiterhin ihr hoher Verrechtlichungsgrad, der dem Autonomieprinzip manche Fesseln anlegt.

- Organisation und Management von universitären Angelegenheiten bedeutet künftig die verstärkte Verlagerung administrativer Entscheidungskompetenzen von staatlichen Einrichtungen hin zu den immer *autonomeren Hochschulen* selbst. Dieser Prozess impliziert notwendigerweise eine höhere Bereitschaft auf Seiten der Hochschulen, in allen Angelegenheiten von Forschung und Lehre die Verantwortung für die selbstständige Steuerung, also für Organisation und Management aller hieraus resultierenden universitären Belange selbst zu übernehmen. Auf die gestiegenen Anforderungen (dazu zählt insbesondere auch das Qualitätsmanagement) muss mit einer weiteren *Professionalisierung* der für den Studienbetrieb verantwortlichen Positionen (Studiendekane, Referenten) reagiert werden. Professionalisierung meint hier zweierlei: zum einen Hauptamtlichkeit, zum anderen eine aufgabenspezifische Ausbildung der jeweiligen Positionsinhaber.
- Bereits die Organisation von Auswahl- und Zulassungsverfahren zum Studium bedeutet nicht nur für die unterstützende Verwaltung, sondern auch für die Lehrenden ein Mehr an Arbeit. Vor allem aber die neuen Studiengänge mit ihren Modulen und studienbegleitenden Prüfungen und einem höheren Betreuungsaufwand verlangen ein *größeres Maß an Verwaltungsorganisation*: Dies betrifft insbesondere die Studierenden- und Prüfungsverwaltung sowie Stundenplan-, Raumplan- und Lehrangebotsverwaltung.
- Auf Grund der zunehmenden Diversifikation des Studienangebots wird die *Transparenz der Lehrangebote* gegenüber Studierenden immer wichtiger – insbesondere gilt dies, wenn ausländische Studierende angeworben werden sollen. Dies ist eine Frage der informationstechnologischen Umsetzung, aber auch der Beratung der Studierenden durch die Universitätsadministration und Fachbereiche/Institute.
- Um die Qualität und Attraktivität der vielfältigen neuen Studiengänge zu gewährleisten, wird eine vermehrte Anzahl von *Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren* zu bewältigen sein. Dies betrifft in erster Linie die Lehrenden. Zu vermeiden sind in jedem Falle die schleichende Etablierung einer Qualitätsbürokratie und die alleinige Bewältigung von Accountability-Anforderung durch die Wissenschaftler/innen. Daher wird ein Ausbau oder eine Umschichtung der administrativen Kapazitäten der Hochschule bzw. der Fakultäten vonnöten sein – an vielen Hochschulen ein gewöhnungsbedürftiger Gedanke, da bislang meist davon ausgegangen wird, dass Verwaltungsreformen innerhalb der Hochschulreform zu einer Reduzierung von Verwaltungskapazitäten führen könnten.
- Die avisierte Grobstruktur des europäischen Studiensystems soll zu einer erhöhten transnationalen *Mobilität der Studierenden* führen. Die Hochschuladministration und nicht zuletzt das in der Selbstverwaltung engagierte wissenschaftliche Personal müssen, um den erwarteten Internationalisierungsschub zu bewältigen, der wachsenden Anzahl von ausländischen Studienbewerbern (und der Verwaltung ihrer Bewerbungen bzw. ihres Studiums) gewachsen sein.
- Ein verstärktes *Anwerben von Studierenden* aus Regionen mit starkem Bevölkerungswachstum (Bildungsimport), aber auch die Etablierung von Hochschuldependancen bzw. Bi-Staaten-Hochschulen in bevölkerungsreichen Gebieten werden eine Folge der generellen Mobili-



tätssteigerung sein. Wettbewerbsvorteile werden jene Hochschulen haben, die ihre Lehre bilingual anbieten. Für sämtliche Hochschulen, insbesondere kleinere bzw. weniger bekannte, ergeben sich dabei auch neue und quantitativ umfassende Anforderungen an professionelles Hochschulmarketing.

- Es erhebt sich insgesamt die Frage, in welcher Weise die vielfältigen neuen und anspruchsvollen administrativen Aufgaben der *Personalentwicklung* (auch) *im Verwaltungsbereich* der Hochschulen ein stärkeres Gewicht geben. Schließlich stellen der vermehrte Verwaltungsbedarf und die Ansprüche der Studierenden hinsichtlich der Transparenz des Studien- und Lehrangebots auch neue Anforderungen an die *Hochschulverwaltungssoftware*.
- Damit kommen in den nächsten Jahren zu den bestehenden Aufgaben neue Anforderungen auf die Lehrenden und die Administration zu. Dies führt an den Hochschulen zu einem *Kapazitätsproblem*: Entweder ist, sofern die im wissenschaftlichen Personal vorhandene Manpower zur Selbstverwaltung ausgeschöpft ist, darauf zu reagieren, indem administrative Kapazitäten in die entsprechenden Bereiche verlagert bzw. dort ausgebaut werden, oder indem die Aufnahme von Studierenden stärker eingeschränkt wird, so dass mit den vorhandenen finanziellen und personellen Mitteln eine Betreuung der Studierenden gewährleistet werden kann, die akademischen Standards entspricht. Inwieweit dies angesichts des allgemeinen Trends zur Bildungsexpansion anzustreben bzw. durchzusetzen ist, muss dahingestellt bleiben. Ein weiteres denkbares, aber kaum realistisches Alternativszenario wäre das Anheben der Studiengebühren auf ein kostendeckendes Niveau.

Vor diesem Hintergrund lassen sich strategische Handlungsfelder bestimmen, die vorrangig zu bearbeiten sind. Adressatenorientiert sollen diese Handlungsfelder als Kernziele künftiger Hochschulbildungsentwicklung formuliert werden sollen. Diese Kernziele werden im Folgenden in Unterziele ausdifferenziert und mit Handlungsempfehlungen versehen.

6.2. Handlungsempfehlungen

Aus dem bisher Ausgeführten ergibt sich, dass die Hochschulen in Europa, und damit auch die österreichischen Universitäten, nolens volens zu einer außerordentlich komplexen Reformbaustelle geworden sind. An vielen Stellen besteht gleichzeitig Veränderungsbedarf, zahlreiche Einzelreformschritte werden denkbar oder sind bereits begonnen worden. Damit wird zum einen die gegenseitige Abstimmung der vielfältigen Reformaktivitäten zu einer wichtigen Aufgabe, zum anderen auch die systematische Überprüfung ihrer tatsächlichen Wirkung. In einem ersten Schritt werden wir deshalb nun in tabellarischer Form und starker sprachlicher Verknappung einen systematisierten Überblick über die Vielzahl der Handlungsanregungen und Empfehlungen vermitteln, die sich aus unseren bisherigen Ausführungen ergeben. In einem zweiten Schritt werden wir anschließend unter Punkt 6.3. eine Reihe von Prioritätensetzungen vornehmen, um die Komplexität der miteinander verknüpften Handlungsmöglichkeiten auf ein handhabbares Maß zu reduzieren.



Für die nun folgende detaillierte Auflistung von Handlungsempfehlungen wird eine Systematik gewählt, die aus fünf Elementen besteht:

- a) *Kernziele* (z.B. „Erweiterung der Hochschulbildungsbeteiligung“ – in der Tabelle die jeweils ununterbrochen durchlaufenden Zeilen),
- b) *Teilziele* (z.B. „Studienangebote flexibilisieren, differenzieren und ihre Durchlässigkeit sichern“),
- c) jeweiliger *Leistungsbereich* (Lehre, Nachwuchsförderung, Weiterbildung und Infrastruktur),¹⁸⁰
- d) jeweilige *Handlungsebene* (Politik, Hochschule, Fachbereich, einzelne Lehrende),
- e) *Empfehlungen* (empfohlene Einzelmaßnahmen).

Es ergeben sich in der Summe 50 Einzelziele, die in der Regel mit jeweils mehreren Aktivitäten – in der Summe werden 167 vorgeschlagen – verfolgt werden können. Um der Gefahr der Unübersichtlichkeit zu begegnen, wird dann, wie bereits angekündigt, unter Punkt 6.3. eine Prioritätenbildung vorgeschlagen.

¹⁸⁰ Weitere hochschulische Leistungsbereiche sind Forschung, Transfer sowie – abhängig von institutionellen Profilen – künstlerische Entwicklung und Krankenversorgung. Diese Bereiche bleiben in der hiesigen, auf Hochschulbildung konzentrierten Betrachtung unbeachtet, ohne dass damit der – die Universität konstituierende – Zusammenhang zwischen den verschiedenen Leistungsbereichen geleugnet werden soll.



Tab. 6: Handlungsempfehlungen

Nr.	Teilziel	Leistungs-bereich	Handlungs-ebene	Empfehlungen
A. Erweiterung der Hochschulbildungsbeteiligung				
A.1.	Studienangebote flexibilisieren, differenzieren und ihre Durchlässigkeit sichern	Lehre Weiterbildung	Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Differenzierung der Zielgruppen anerkennen (Integration von <i>non-traditional students</i>). ➤ Gruppenspezifische Informationsinitiativen im Interesse der gezielten Ausschöpfung des Bewerberpotentials. ➤ Berücksichtigung der Geschlechterperspektive bei Entscheidungen zu Studienplatzangeboten und Curriculum-Gestaltung. ➤ Individuelle <i>learning pathways</i> anerkennen und ermöglichen. ➤ Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. ➤ Berücksichtigung kultureller Unterschiede der Studierenden.
A.2.	Sicherung der Studiermöglichkeit für alle Studierwilligen mit Studienberechtigung	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schaffung eines Verfahrens, das allen, die in Fächern mit Numerus Clausus oder selektiven Zulassungsbedingungen nicht zum Zuge kommen, einen möglichen Studienplatz anbietet
		Infrastruktur	Politik Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium fördern durch Kooperation mit Arbeitgebern. ➤ Vereinbarkeit von Familie und Studium sichern durch Stipendiensysteme, bedarfsgerechte Kinderbetreuungsangebote, kinder- und familienfreundliches Zeitregime, Flexibilisierung des Studienablaufs. ➤ Unterstützungs-/Kontaktangebote und Erleichterung des Wiedereinstiegs während/nach familienbedingter Unterbrechung („familienfreundliche Hochschule“).
A.3.	Abbrecherquote verringern	Lehre	Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einsatz effektiver Stipendien- und/oder Studienkreditsysteme, die dem Studienverzicht oder Studienabbruch aus materiellen Gründen entgegenwirken. ➤ Verbesserte Information durch umfassende Beratungsangebote. ➤ Passfähigkeit beim Hochschulzugang anstreben. ➤ Das erste Studienjahr als Orientierungsphase gestalten. ➤ Gendersensitives Monitoring des Studienverlaufs und des Studienabbruchs. ➤ Tutorien und Mentoring-Maßnahmen.
B. Differenzierung des Hochschulzugangs und Optimierung der Schnittstelle Schule-Hochschule				
B.1.	Passfähigkeit von Studienanfänger:innen	Infrastruktur	Hochschule Fachbereich Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Studienwahlvorbereitende Beratungs- und Informationsangebote verbessern. ➤ Erhebung und Berücksichtigung der Studienwünsche



Nr.	Teilziel	Leistungsbereich	Handlungsebene	Empfehlungen
	fördern			sche von Jungen und Mädchen. ➤ Transparente und faire Gestaltung von Assessment-Verfahren und Leistungsanforderungen. ➤ Abgewiesenen Studienbewerber/innen kompensatorische Angebote unterbreiten.
B.2.	Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen	Infrastruktur	Hochschule Politik	➤ Nationale und europa-kompatible Dokumentationsysteme entwickeln.
B.3.	Effektivitätssteigerung der Studieneingangsphase	Lehre	Hochschule Gymnasium	➤ Organisation eines größeren curricularen Einflusses der Hochschulen auf die gymnasiale Oberstufe. ➤ Orientierungsphase an der Hochschule.
B.4.	Curriculare Transparenz und Stabilität	Lehre	Hochschule Fachbereich	➤ Schüler der gymnasialen Oberstufe müssen sich über längere Zeiträume an den Studiengängen und deren Wahlmöglichkeiten orientieren können.
C. Differenzierung der Studienangebote und deren Studierbarkeit sicherstellen				
C.1.	Studienoptionen vervielfältigen	Lehre	Hochschule Fachbereich	➤ Flexible Ein- und Ausstiege, auch zeitweilige, schaffen. ➤ Modularisierung als Chance zur Steigerung von Vielfalt nutzen.
C.2.	Systematischen Gesamtzusammenhang des Studiums gewährleisten	Lehre	Hochschule Fachbereich	➤ Modularisierung so gestalten, dass inhaltliche Anschlüsse transparent werden. ➤ Studienstufen systematisch aufeinander beziehen. ➤ Studienstufen in realistischem Umfang organisieren (z.B. hinsichtlich der Integration von Praxisanteilen). ➤ Durchgängige Themenstränge einziehen (z.B. zu Querschnittsthemen wie Nachhaltigkeit oder Gender) und mit den Einzelmodulen verknüpfen.
C.3.	Inhaltliche Niveaus der Studienstufen präzise bestimmen	Lehre	Hochschule Fachbereich	➤ Nationale Qualifikationsrahmen entwickeln, die für die ersten beiden Studienstufen allgemeine Deskriptoren der Lernergebnisse und Kompetenzen festlegen. ➤ Kompatibilität mit dem Europäischen Hochschulraum sichern: z.B. Dublin Descriptors als Richtschnur für die Bestimmung der inhaltlichen Niveaus der Studienstufen nutzen. ➤ Wert der Studienstufen bestimmen: Student Workload, Learning Outcome, Studiendauer und -inhalte in der Studiengangsentwicklung systematisch verbinden.
C.4.	Akzeptanz gestufter Studienabschlüsse fördern	Infrastruktur	Politik Hochschule Fachbereich	➤ Informationsoffensive. ➤ Kooperation mit Beschäftigern. ➤ Absolventen-Verbleibsstudien durchführen und Rückkopplung zu Reformakteuren sicherstellen.



Nr.	Teilziel	Leistungsbereich	Handlungsebene	Empfehlungen
C.5.	Ausbildungsbezogene Supportstrukturen etablieren	Lehre	Hochschule Fachbereiche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Beratungsangebote deutlich ausbauen. ➤ Permanente Ansprechbarkeit des Lehrkörpers und der Verwaltung sicherstellen. ➤ Career Centers als Regelangebot vorhalten. ➤ Extra-curriculare Aktivitäten anbieten bzw. solche von studentischer Seite fördern.
C.6.	Doktoranden-ausbildung differenzieren und Qualifikationsspektrum erweitern	Nachwuchsförderung	Politik Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Integration von Lehrveranstaltungen in die Doktorandenausbildung (PhD-Programme, Graduiertenkollegs). ➤ <i>professional doctorates</i>. ➤ Vermittlung von multifunktionalen Fähigkeiten. ➤ Flexibilisierung der Qualifikationswege, insbes. Berücksichtigung familiärer Verpflichtungen, sowie Familienzeiten bei Fristregelungen und Altersgrenzen anerkennen. ➤ Status der Doktoranden klären: Integration der Doktoranden in den Hochschulbetrieb als Studierende (PhD-Programme), wissenschaftliche Mitarbeiter/innen oder/und unabhängige Forscher/innen. ➤ Fördersysteme differenzieren und chancengleiche Beteiligung von Frauen und Männern bei der Inanspruchnahme der verschiedenen Promotionswege gewährleisten.
D. Qualitätsorientierung fördern - Qualitätsbürokratie vermeiden				
D.1.	Benchmarking von Studienangeboten und institutionellen Lösungen	Lehre	Politik Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Systematische Erhebung und Transferfähigkeitsprüfung von Best-Practice-Beispielen unter Berücksichtigung, dass sie i.d.R. nicht voll transferfähig sind; daher Modellprojekte fördern.
D.2.	Studienanforderungen und -bewertungen transparent gestalten	Lehre	Hochschule Fachbereich Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualitätsstandards entwickeln und implementieren. ➤ Informationssysteme nutzen. ➤ Feedback durch Studierende (Lehrevaluation). ➤ ECTS-Funktionen und qualitative Dokumentationssysteme wie das <i>transcript of records</i> systematisch aufeinander beziehen.



Nr.	Teilziel	Leistungs-bereich	Handlungs-ebene	Empfehlungen
D.3.	Gender als Dimension der Lehrqualität etablieren und Gendersensibilität verankern	Lehre	Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung und Anwendung von Qualitätsstandards unter Berücksichtigung von Gender-Aspekten. ➤ Etablierung gendersensitiver Berichterstattung, Evaluation und Leistungsbeurteilung. ➤ Berücksichtigung der gleichstellungspolitischen Relevanz von Entscheidungen mittels standardisiertem Gender-Prüfverfahren. ➤ Honorierung von Gleichstellungsfortschritten bzw. Aktivitäten zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit. ➤ Nutzung von Gender-Kompetenz als Einstellungs- und Aufstiegskriterium. ➤ Erwerb und Anwendung entsprechender Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung durch die Lehrenden. ➤ Auseinandersetzung mit geschlechtstypischen Lernwegen und deren Anwendung.
			Fachbereich Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produktive Nutzung geschlechtsspezifischer Lernwege. ➤ Inhaltliche Ausrichtung auf eine genderorientierte Lehre. ➤ Genderorientierte Vertretung der Lehraufgaben. ➤ Gender Mainstreaming als Lehrgegenstand und -methode.
D.4.	Wissensbilanz zum nutzbaren Hochschulbildungsbewertungsinstrument entwickeln	Lehre	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Das ohnehin zu entwickelnde Instrument der Wissensbilanz soll zum auch lehrbezogenen Bewertungsinstrument entwickelt werden, mit dessen Hilfe Studieninteressierte, Beschäftigte und andere Stakeholder die Lehrangebote einzelner Hochschulen übersichtlich, vergleichend und unter Nutzung differenzierter Interpretationsprofile beurteilen können.
D.5.	Qualitätsbürokratie vermeiden	Infrastruktur	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualitätssicherungsmaßnahmen beruhen auf einer gründlichen Dokumentation, woraus sich die latente Gefahr des Entstehens einer Qualitätsbürokratie ergibt, was durch aktives Gegensteuern vermieden werden muss.
E. Aufwertung der Hochschullehre – Gleichrangigkeit gegenüber der Forschung verankern				
E.1.	Aufgabengerechte Lehrbedingungen (Ausstattung) sichern bzw. herstellen	Infrastruktur	Politik Hochschule Fachbereiche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seminargrößen verkleinern. ➤ Räumliche und sächliche Infrastruktur für POL und andere didaktische Innovationen schaffen. ➤ Prüfungsüberlastungen für Lehrende im Zusammenhang mit der Einführung studienbegleitender Prüfungen vermeiden. ➤ Tutorien zur Unterstützung des hauptberuflichen Lehrpersonals einrichten. ➤ Selbststudium der Studierenden durch Betreuung(smöglichkeiten) stärken.



Nr.	Teilziel	Leistungs-bereich	Handlungs-ebene	Empfehlungen
E.2.	Akzeptanzklima für Lehren-gagement schaffen – Gleichrangigkeit der Lehre gegenüber der Forschung verankern	Lehre	Politik Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nationale Wettbewerbe, Auszeichnungen und öffentliche Würdigungen guter Lehre. ➤ Betonung der Gleichrangigkeit von Forschung und Lehre in hochschulischen Dokumenten und Maßnahmen. ➤ <i>teacher workload</i> definieren. ➤ Differenzierte Auswertungen von Lehrevaluatio-nen als motivierendes Feedback. ➤ Gleichrangige Würdigung besonderer Forschungs- und Lehrleistungen.
E.3.	Lehrleistungs-gebundene Gratifikationen	Infrastruktur Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Da die Durchsetzbarkeit und Motivationswirkung von leistungsbezogenen temporären Zuschlägen skeptisch beurteilt wird, sollte die wesentliche leistungsbezogene Gratifikation in der Möglichkeit des Zugriffs auf zusätzlichen Ressourcen bestehen: Mittel für studentische Hilfskräfte, Bibliotheksaus-stattung, Reisekosten und dgl. ➤ Im Zuge der Aufhebung der Pragmatisierung von ProfessorInnen sollen die Fachbereiche dauerhafte Gehaltssteigerungen auch von Leistungen in der Lehre und bei lehrbezogenen Dienstleistungen ab-hängig machen können.
F. Integrierte Vermittlung fachlicher und fachübergreifender Inhalte und Kompetenzen				
F.1.	Systematische Studiengangsentwicklung betreiben	Lehre	Fachbereiche Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bestimmen von Eintritts- und Abschlusskompetenzen. ➤ Mittels der Orientierung an europäischen Kompetenzdeskriptoren (OECD, Dublin Descriptors, Tuning) jeweils zu vermittelnde fachliche, methodische, soziale und Selbst-Kompetenzen festlegen. ➤ Die Vermittlung von Kompetenzen für Kurse, Module, Studiengänge transparent gestalten (Anforderungen, Leistungsdokumentation).
F.2.	Erweiterung der Kompetenzen der Lehrenden für eine interdisziplinäre und problemzentrierte Lehre	Lehre	Hochschule Fachbereiche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erzeugen eines Klimas der Akzeptanz veränderter Anforderungen an Hochschulbildung – Vorbereiten, Unterstützen und Fördern von Aktivitäten vorwiegend der Fachbereiche. ➤ Aufbau von stabilen interdisziplinären Beziehungen, gemeinsame Entwicklung problemorientierter Module und abgestimmte Lehre.
F.3.	Extra-curriculare Aktivitäten	Lehre	Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Neben interdisziplinären Studienangeboten müssen sich durch organisatorische und bauliche Maßnahmen extra-curriculare Aktivitäten entfalten können, welche die Persönlichkeitsentwicklung befördern.



Nr.	Teilziel	Leistungs-bereich	Handlungs-ebene	Empfehlungen
G. Employability erzeugen				
G.1.	Konzeptualisierung von Employability und Integration in Curriculum	Lehre	Hochschule Fachbereich Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fachlicher Zusammenhang muss erkennbar bleiben. ➤ Abstimmung mit Anforderungen der Beschäftiger, ohne die curriculare Definitionshoheit der Hochschule aufzugeben. ➤ Unterstützung der Studierenden durch Career Services. ➤ Entwicklung vor allem solcher Lehr- und Studienformen, die Employability unterstützen. ➤ Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote im Masterbereich. ➤ Stärkere Orientierung bei der Planung von Master-Studienangeboten an der möglichen Diversität künftig auszuübender Tätigkeiten. ➤ Abbau von Geschlechterstereotypen in der Vermittlung beruflichen Wissens. ➤ Berücksichtigung von Gender-Aspekten bei der Abschätzung von Berufsfeldentwicklungen.
G.2.	Sicherung einer forschungsgebundenen Lehre bei gleichzeitiger Stärkung der individuellen Transferfähigkeiten	Lehre	Hochschule Fachbereich Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universitäre Lehre muss sich aus der Mitwirkung der Lehrenden an der Produktion des Standes der Grundlagenforschung ihres Faches speisen. ➤ Fachhochschulische Lehre muss als den grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen organisiert werden.
G.3.	Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Hochschule und außerakademischen Feldern	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zur Stärkung des Anwendungsbezugs rechtliche Voraussetzungen schaffen, die eine zeitlich begrenzte Tätigkeit von Hochschullehrern in außerakademischen Einrichtungen und nebenberufliche Lehr-Tätigkeiten von Berufspraktikern fördern und absichern.
		Lehre	Fachbereiche Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau von Kooperationsbeziehungen zur Wirtschaft, zu Dienstleistungs-, Kultur- und Bildungseinrichtungen: <ul style="list-style-type: none"> – temporäre berufliche Tätigkeit der Lehrenden in Institutionen der Kooperationspartner, – Einbeziehen von Kooperationspartnern bzw. einzelnen Aufgaben aus deren Tätigkeitsfeld in anwendungsbezogene, projektorientierte Lehr- und Lernformen, – Gestaltung begleiteter Studierenden-Praktika mit Kooperationspartnern.
			Lehrende	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formelle und informelle fachliche, sprachliche und soziokulturelle Weiterbildung.



Nr.	Teilziel	Leistungs-bereich	Handlungs-ebene	Empfehlungen
H. Nachhaltigkeit integrieren				
H.1.	Integration des Nachhaltigkeitskonzepts in Curricula	Lehre	Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung eines Nachhaltigkeitskonzepts auf der Grundlage der Vereinbarungen im COPERNICUS-CAMPUS-Netzwerk. ➤ Durch den Einsatz entsprechender Lehr- und Lernformen Befähigung der Studierenden/AbsolventInnen, in komplexen Handlungslagen folgelastige Entscheidungen unter Berücksichtigung des Nachhaltigkeits-Konzepts zu treffen. ➤ Angebote zur Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. ➤ Vor allem in Lehramtsstudiengängen wegen der spezifischen Multiplikatorfunktion das Nachhaltigkeitskonzept verorten.
		Infrastruktur	Politik Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung von Anreizsystemen, um sich wissenschaftlich und didaktisch mit Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befassen. ➤ Einbeziehung von Nachhaltigkeitskriterien in die leistungsorientierte Mittelvergabe.
H.2.	Integration des Nachhaltigkeitskonzepts in den Hochschulbetrieb	Infrastruktur	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung der Hochschule selbst als nachhaltige Institution. ➤ Bildung einer Plattform zur Zusammenarbeit von Fachbereichen und die Einbindung der Hochschulverwaltung.
I. Internationalisierung vorantreiben				
I.1.	Mobilität der Studierenden fördern	Infrastruktur	Politik Hochschule Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anreizsysteme schaffen und auf die einzelnen Zielgruppen abstimmen. ➤ Integration von Auslandsstudien in den Studienablauf. ➤ Vereinbarkeit von Mobilität und Familie/Kinderbetreuung ermöglichen.
I.2.	Internationale Vergleichbarkeit der Studieninhalte	Lehre	Politik Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung konsensueller Deskriptoren auf europäischer Ebene. ➤ Nutzen europäischer Dokumentationssysteme wie ECTS und <i>transcript of records</i>.
I.3.	<i>internationalization at home</i> und ‚kleine Mobilität‘ ermöglichen	Lehre	Fachbereich	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Integration internationaler bzw. interkultureller Anteile in die heimischen Studienangebote. ➤ Förderung von <i>joint degree programs</i> vor allem innerhalb von BA-Studiengängen – als ‚kleine Mobilität‘ ohne ‚Lebenszeitverlust‘.
I.4.	Internationale Attraktivität der Studienangebote erhöhen	Lehre Infrastruktur	Hochschule Fachbereich Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Internationales Marketing und Profilbildung betreiben. ➤ Nachfrageabhängig Dependancen im Ausland errichten. ➤ Entwicklung kooperativer Studienprogramme. ➤ Spezielle Angebote für internationale Zielgruppen und entsprechende Stipendiensysteme entwickeln.



Nr.	Teilziel	Leistungs-bereich	Handlungs-ebene	Empfehlungen
				<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung von E-Learning-Angeboten für den asiatischen Raum. ➤ Entwicklung bilingualer Studienprogramme (deutsch-englisch) und ausgewählter fremdsprachiger Module. ➤ Ausländischen Studierenden günstige finanzielle Konditionen einräumen. ➤ PhD-Programme anbieten.
I.5.	Erweiterung der internationalen Kompetenzen der Lehrenden	Infrastruktur	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bereitstellung bzw. Nutzung von erweiterten Förderprogrammen zum Austausch von Lehrenden mit ausländischen Hochschulen. ➤ Gewährleistung der rechtlichen und sozialen Absicherung.
		Lehre	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sichern bzw. Unterstützen der Schaffung differenzierter fachlicher, sozio-kultureller und sprachlicher Voraussetzungen (z.B. durch eigene Weiterbildungsangebote) ➤ Befähigung der Lehrenden zur Lehre in zumindest einer Fremdsprache.
			Fachbereiche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausüben einer Scharnierfunktion zwischen Hochschulleitung und Lehrenden durch Anregen, Motivieren, Einfordern der benannten Aktivitäten.
J. Neue Lehr- und Lernformen entwickeln				
J.1.	Für aktuelle Entwicklungen neuer Lehr- und Lernformen offene Rahmenbedingungen etablieren	Infrastruktur	Politik Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wesentliche Felder sollten die Personalentwicklung, die Organisationsentwicklung und die Schaffung einer entsprechenden Infrastruktur sein. ➤ Entwicklung von Rahmenbedingungen und entsprechender Programme, die eine erfolgreiche Medienentwicklungsplanung unterstützen.
			Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (Weiter-)Entwicklung eines geeigneten Instrumentariums zur Qualitätskontrolle.
J.2.	E-Learning einsetzen und Blended-Learning-Arrangements entwickeln	Lehre Weiterbildung	Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Weiterentwicklung von IT-gestützten interaktiven Lehrmitteln für sowohl das Präsenzstudium als auch berufsbegleitende Studienformen und die virtuelle akademische Weiterbildung. ➤ Schaffung von Transfermöglichkeiten, um Mehrfachnutzung zu erleichtern. ➤ Ausbau von Supportstrukturen und Entwicklung verbindlicher Qualitätsstandards dafür. ➤ Entwicklung von Vermarktungsstrategien, um die Projektergebnisse auf dem Bildungsmarkt zu platzieren ➤ E-Learning-Produkte durch professionellen Betreuungsservice zu begleiten. ➤ Schaffung unbefristeter Mittelbaustellen mit dem Auftrag an deren Inhaber/innen, eine verstetigte E-Learning-Kompetenz an den Fachbereichen und Instituten sicherzustellen.



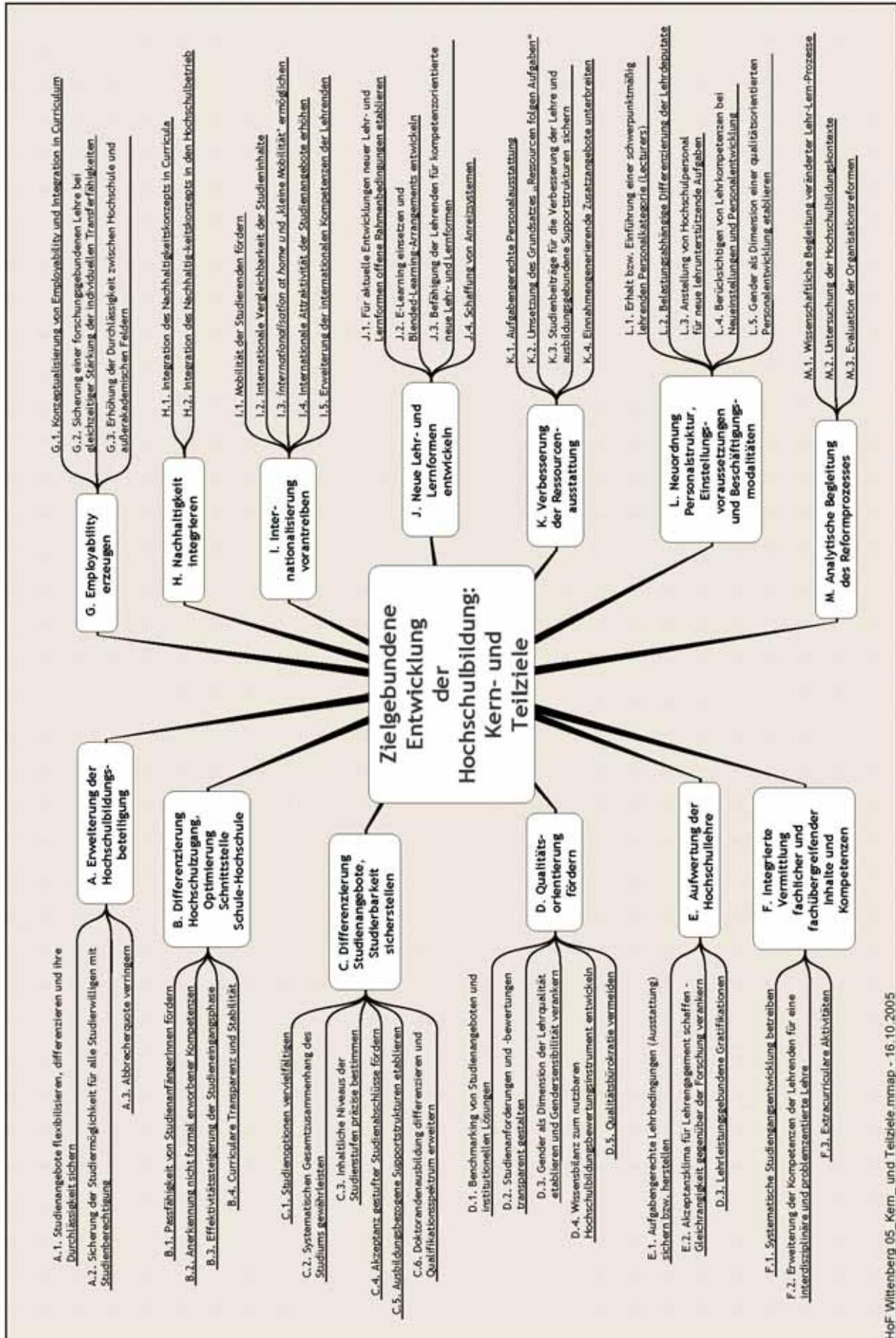
Nr.	Teilziel	Leistungsbereich	Handlungsebene	Empfehlungen
				<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hochschulpartnerschaften als strategische Allianzen nutzen, um EU-Fördermittel zu akquirieren. ➤ Verbindung von Blended-Learning mit offenen Lehrformen wie erfahrungsbasiertes forschendes Lernen, fallbasiertes Lernen, Planspielen oder Work-based Learning und projektorientiertes Lernen.
J.3.	Befähigung der Lehrenden für kompetenzorientierte neue Lehr- und Lernformen	Lehre	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung von Kompetenzzentren oder Netzwerken, die vor allem junge Hochschullehrer/innen auf den Einsatz moderner Lehr- und Lernformen vorbereiten. ➤ Integration der Mediendidaktik in die Angebote dieser Zentren.
			Fachbereiche	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gegenseitige Abstimmung über geeignete kompetenzorientierte neue Lehr- und Lernformen. ➤ Individuelle Zielvereinbarungen mit den Lehrenden (Hochschullehrer/innen bis TutorInnen) zur Qualifizierung für die Anwendung kompetenzorientierter neue Lehr- und Lernformen
J.4.	Schaffung von Anreizsystemen		Politik Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Unterstützung der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen, die durch andere Lehrende nachnutzungsfähig sind, durch Anrechnung der Leistungen auf das Lehrdeputat. ➤ Regelungen zur Anerkennung von virtuell erbrachten Studienleistungen.
K. Verbesserung der Ressourcenausstattung				
K.1.	Aufgabengerechte Personalausstattung	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sicherstellung einer Stellenausstattung, welche die Wahrnehmung der erweiterten Aufgaben in der Studierendenbetreuung im Zuge der gestuften Studienstrukturen ermöglicht. ➤ Benötigt wird eine Personalkategorie, deren Angehörige ihren Arbeitsschwerpunkt in der Lehre haben (Lecturers).
K.2.	Umsetzung des Grundsatzes „Ressourcen folgen Aufgaben“	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mit der Autonomisierung der Hochschulen entfallen im Ministerium zahlreiche früher wahrgenommene Aufgaben, während gleichzeitig die Universitäten Zusatzaufgaben zu übernehmen haben. Daher liegt es nahe, die dadurch überzähligen Personalstellen aus dem Ministerium an die Hochschulen zu verlagern.
K.3.	Studienbeiträge für die Verbesserung der Lehre sichern	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Studiengebühreneinnahmen als Lehrzusatzfinanzierung etablieren, d.h. der Verwendung zur Finanzierung des Normalbetriebs der Hochschulen entziehen.
K.4.	Einnahmengerierende Zusatzangebote unterbreiten	Lehre	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bedienung kurzfristiger Studiennachfragewünsche der Wirtschaft gegen Kostendeckung anbieten.



Nr.	Teilziel	Leistungs-bereich	Handlungs-ebene	Empfehlungen
L. Neuordnung der Personalstruktur, der Einstellungsvoraussetzungen und der Beschäftigungsmodalitäten				
L.1.	Erhalt bzw Einführung einer schwerpunktmäßig lehrenden Personalkategorie (Lecturers)	Lehre	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Anforderungen der Studierendenbetreuung, die Ermöglichung kleinerer Gruppengrößen und die Sicherstellung verstetigter Medienkompetenz in den Instituten und Fachbereichen erfordern nicht-professorales Personal mit vergleichsweise hohen Lehrdeputaten. ➤ Dazu sollte es eine Stellenkategorie geben, für deren Besetzung keine Habilitation erforderlich ist, und deren Angehörige überwiegend in der Lehre tätig sind. ➤ Berücksichtigung dieser Anforderung bei der Neuaustarierung des Verhältnisses von professoralem und nichtprofessoralem Universitätspersonal.
L.2.	Neuordnung der Lehrdeputate	Lehre	Politik Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Statt einer Trennung von Lehr- und Forschungsprofessuren Regelung einer vergleichsweise hohen Lehrverpflichtung einerseits und angemessener Ermäßigungen entsprechend den individuellen Belastungen andererseits. ➤ Denkbar ist dies auch im Rahmen einer Poolbildung der Lehrdeputate pro Institut oder Fakultät.
L.3.	Anstellung von Hochschulpersonal für neue lehrunterstützende Aufgaben	Infrastruktur	Politik Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Hochschulen müssen mit aufgabengerechten Kapazitäten für die neuen Aufgaben in einer dienstleistungsorientierten Studierendenbetreuung (Beratung, Career Centers, auch Alumni-Arbeit und Akkreditierungsvorbereitung und -betreuung) ausgestattet werden.
L.4.	Berücksichtigen von Lehrkompetenzen bei Neueinstellungen und Personalentwicklungen	Lehre	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anfordern von Lehrportfolios bei Neueinstellungen. ➤ Vereinbarung individueller Weiterbildungen bei Neueinstellungen.
L.5.	Gender als Dimension einer qualitätsorientierten Personalentwicklung etablieren	Lehre	Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sicherung einer ausgewogenen Präsenz von Frauen und Männern unter den Lehrenden. ➤ Integration von Gender-Aspekten in Personalentwicklungskonzepte, z.B. durch Nutzung von Gender-Kompetenz als Einstellungs- und Aufstiegs-kriterium. ➤ Gleichstellungsarbeit/-bemühungen als gratifikationsrelevante Leistung anerkennen ➤ Einrichtung von Gender-Innovations-Professuren.
M. Analytische Begleitung der Reformprozesse				
M.1.	Wissenschaftliche Begleitung von Veränderungsprozessen	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Untersuchung der (u.a. in der Orientierungsphase herausgeprüften) Studienabbrecher. ➤ Absolventenuntersuchungen durchführen.



Nr.	Teilziel	Leistungsbereich	Handlungsebene	Empfehlungen
	ter Lehr-Lern-Prozesse			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Durchführung geschlechterdifferenzierter Befragungen der Studierenden zur Ermittlung von Meinungsbild und Veränderungsbedarf der Lehre sowie zur Fortschrittskontrolle. ➤ Hochschuldidaktisch zentrierte Lehr- und Lernforschung.
M.2.	Untersuchung der Hochschulbildungskontexte	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Akzeptanzstudien, z.B. bei Studierenden und Beschäftigten, bezüglich neuer Studienabschlüsse und der Vermittlung von Kompetenzen. ➤ Prognosen zur künftigen Studentenpopulation und differenzierten Studiennachfrage beauftragen. ➤ Regelmäßige Trendstudien hinsichtlich europäischer und internationaler Entwicklungen, insbesondere Monitoring der asiatischen Bildungsnachfrage, um nachfragegerechte Bildungsangebote platzieren zu können.
M.3.	Evaluation der Organisationsreformen	Lehre	Politik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluation der Reformprozesse mit präzisiertem Evaluationsauftrag, der auf die Feststellung reforminduzierter Wirkungen in der Hochschullehre zielt.





6.3. Prioritäten

Vor 20 Jahren wurden beliebige politikrelevante Handlungsempfehlungen, die auf Zukunftsannahmen beruhten, unter impliziten politischen Basisannahmen wie Kalter Krieg oder militärisches Gleichgewicht der Blöcke formuliert. Der weithin überraschende Wegfall dieser Rahmenbedingungen, die als äußerst stabil galten, legt eines nahe: Immer dann, wenn über die Zukunft gesprochen wird, sollte darauf hingewiesen werden, dass dem implizite Kontinuitätsannahmen zu Grunde liegen. Auch der hier vorgelegten Darstellung sind zahlreiche solcher Annahmen vorausgesetzt, etwa parlamentarische Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, europäischer Integrationsprozess oder überdurchschnittliche wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der zentral- und westeuropäischen Länder. Entfielen eine oder mehrere solcher Bedingungen, müssten sich zwangsläufig auch wesentliche Korrekturen in der Entwicklung der Hochschulbildung in Europa bzw. in Österreich ergeben.

Teilweise allerdings können Handlungsstrategien gegen allzu große Verwerfungen durch Rahmenbedingungen, die sich überraschend ändern, immunisiert werden. Dazu sollten sie sich durch zwei Merkmale auszeichnen: Robustheit und Flexibilität. Robuste Strategien sind solche, die hinreichend tolerant gegenüber Störungen, also Abweichungen vom Erwarteten, sind. Flexible Strategien sind solche, die es ermöglichen, die angestrebten Hauptziele auch bei Veränderungen von Rahmenbedingungen durch entsprechende Anpassung der Unterziele weiter verfolgen zu können.

Wird von Varianten im Detail abgesehen, dann konkurrieren derzeit zwei Leitbilder der Gestaltung von Hochschule: Hochschule als Dienstleistungsunternehmen und Hochschule als Agentur einer demokratischen Wissensgesellschaft. Das eine Leitbild betont die Form, das andere den Inhalt:

- Das Leitbild der *Hochschule als Dienstleistungsunternehmen* verzichtet auf präzise Benennung, worin das inhaltliche Ziel der Dienstleistungsorientierung bestehen soll. Es beschränkt sich auf unspezifische Angaben wie Leistung, Exzellenz und Qualität. Aus Sicht der Vertreter/innen dieses Leitbildes ist das kein Nachteil, sondern ein Vorzug: Das Einrichten der Hochschule als Dienstleistungsunternehmen setze vor allem einen ordnungspolitischen Rahmen, der so weit wie möglich optimiert sei bzw. weitere Optimierungen zulasse – und damit Voraussetzungen schaffe für im Prinzip unbegrenzte Möglichkeiten.
- Das Leitbild der Hochschule als *Agentur einer demokratischen Wissensgesellschaft* rückt dagegen inhaltliche Fragen in den Mittelpunkt: Wie kann verantwortlich die zunehmende Durchformung gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse gestaltet werden? Und welchen Beitrag vermag dazu eine reflexiv gewendete Aufklärung zu leisten, also eine solche, die sich von der fraglosen Machbarkeit der traditionell-rationalistischen Aufklärung zur fragwürdigen Machbarkeit der Nachmoderne bewegt?



Die Entscheidung für das eine oder das andere Leitbild ist eine normative und durch die politischen Akteure, also nicht im vorliegenden Bericht zu treffen. An dieser Stelle aber lässt sich immerhin auf die hochschulpolitische Erfahrung hinweisen, dass normative Anliegen jeglicher Art vornehmlich dann eine Chance der Durchsetzung haben, wenn sie mit sog. Sachzwängen zusammentreffen und sich daraus entsprechende Bündniskonstellationen zwischen Akteuren ergeben, die im Übrigen gegensätzliche Positionen einnehmen mögen. Aus fachlicher Sicht liegen den nachfolgenden Einschätzungen die grundsätzlichen Positionen zu Grunde,

- dass wissenschaftliche Entwicklungen und politische Initiativen wie etwa der Bologna-Prozess die Universitäten mit einer gesteigerten Umweltkomplexität konfrontieren werden,
- dass daraus sowohl Chancen wie auch Zwänge erwachsen, insbesondere aber sich wandelnde Bildungsanforderungen,
- dass Universitäten daher sowohl auf eine gestiegene Veränderungsdynamik wie auf Prognoseunsicherheiten reagieren können müssen,
- dass sie folglich keine kanonisierten Curricula und zementierten Studienabläufe benötigen, vielmehr diejenige inhaltliche Beweglichkeit, die ihre Forschung kennzeichnet, permanent eine ebensolche Beweglichkeit bei der Gestaltung der Lehre speisen muss,
- dass Universitäten dementsprechend keine geschlossene Organisation im klassischen Sinne benötigen, sondern eine offene Organisation, die flexible Reaktionen auf prognoseabweichend auftretende Veränderungen ermöglicht,
- dass eine funktionale Hochschulorganisation nicht gegen die akademische Kultur oder gegen spezifische Fachkulturen durchgesetzt werden kann, sie vielmehr die produktiven Energien, die sich aus diesem kulturellen Background speisen, aufnehmen und zielführend orientieren muss, und
- dass zu diesem Zweck bei der Gestaltung von Organisation und Management traditionell-akademische, flach-hierarchische, marktförmige und Netzwerk-Elemente zu kombinieren sind.

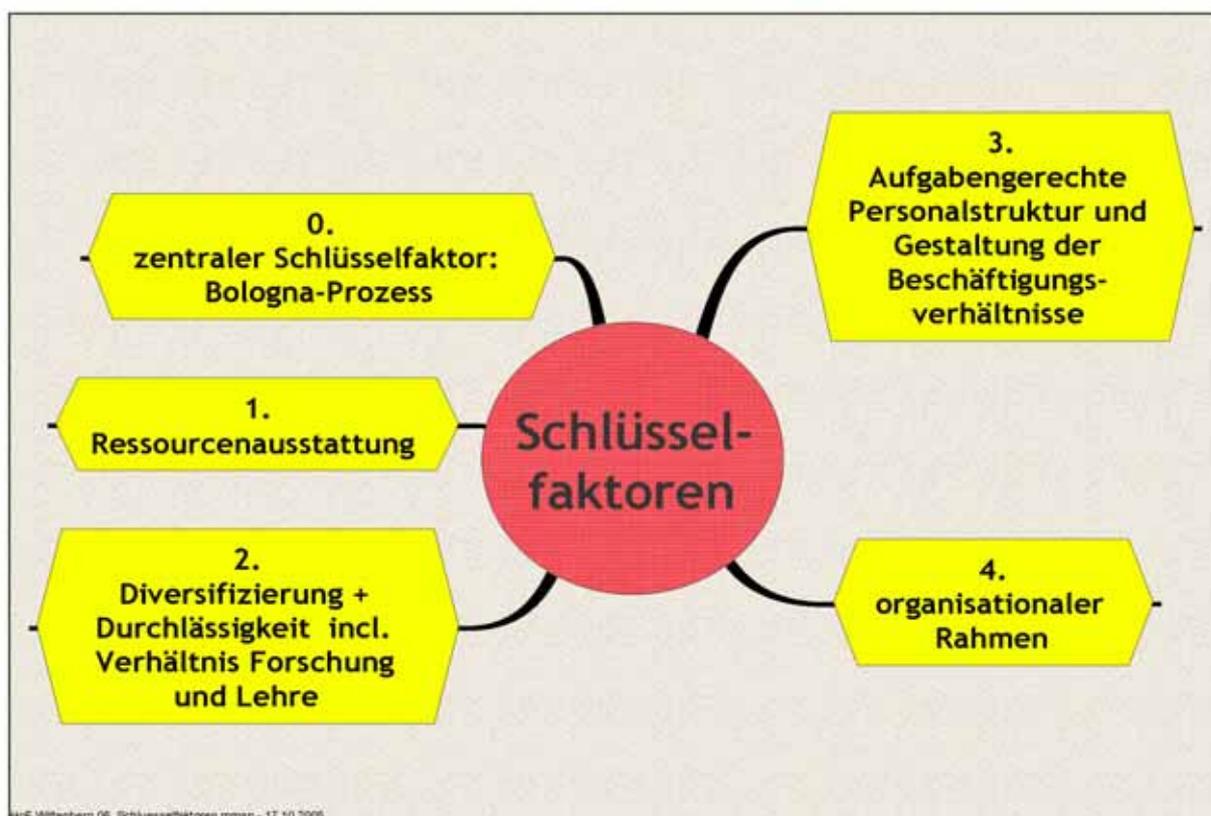
Die oben (Punkt 6.2.) empfohlenen Handlungsziele und -maßnahmen bemühen sich um eine Gesamtschau. Ein daraus abzuleitendes Handlungsprogramm benötigt Prioritätensetzungen. Diese sollten an den *Schlüsselfaktoren der Entwicklung* ansetzen. Solche Schlüsselfaktoren sind strategische Schaltstellen, an denen die Richtungen der künftigen Entwicklungen und die operativen Möglichkeiten entschieden werden. Ein zentraler Schlüsselfaktor ist der Bologna-Prozess. Was im Rahmen dessen bereits verbindlich verabredet ist, wurde in den oben formulierten Handlungsempfehlungen nicht gesondert aufgeführt, sondern vorausgesetzt, denn diese schon getroffenen Entscheidungen stehen hier nicht mehr zur Disposition. Doch ergibt sich aus den im Bologna-Kontext verabredeten strategischen Orientierungen im Zusammenhang mit erwartbaren Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen eine Reihe weiterer strategischer Schaltstellen:

- Wesentliche Auswirkungen auf das künftige durchschnittliche Bildungsniveau der Bevölkerung hat die *Ressourcenausstattung* der Universitäten. Unterausstattung zieht Qualitätsverluste nach sich und bewirkt, dass die Universitäten nicht hinreichend angemessen auf neue Herausforderungen reagieren können.



- Zu entscheiden ist über das Maß und die Art der *Diversifizierung* von Hochschulbildung und gleichzeitig über das Maß und die Art der *Durchlässigkeit* zwischen den diversifizierten Angeboten, wobei auch das niveaustufenspezifische *Verhältnis von Forschung und Lehre* zu klären ist. Von diesen Entscheidungen hängt wesentlich das künftige durchschnittliche Bildungsniveau der Bevölkerung und die tatsächliche Implementation eines Lebenslanges-Lernen-Konzepts ab.
- Damit aber eine aufgabengerechte Ressourcenausstattung sowie Diversifizierungen und Durchlässigkeiten der Hochschulbildung tatsächlich dazu führen, dass die damit angelegten Erfolgspotenziale ausgeschöpft werden, ist das entscheidende Merkmal jeglicher Bildungsprozesse zu optimieren: Bildung, zusammengesetzt aus Lehr-Lern-Vorgängen, ist ein Interaktionsprozess, dessen entscheidende Inputs vom Lehrpersonal kommen müssen. Daher wird eine *aufgabengerechte Personalstruktur und Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse* an den Universitäten benötigt, in denen sich zudem die Gleichgewichtigkeit von Forschung und Lehre widerspiegeln sollten.
- Schließlich ist der *organisationaler Rahmen*, in dem Hochschulbildung stattfindet, von entscheidender Bedeutung. Hierzu waren durch das Universitätsgesetz von 2002 bereits wesentliche Weichenstellungen erfolgt. Deren Wirkungen sind einem systematischen Monitoring und (Zwischen-)Evaluationen zu unterziehen, aus denen sich dann ggf. Korrekturen bzw. Anpassungen ergeben müssen.

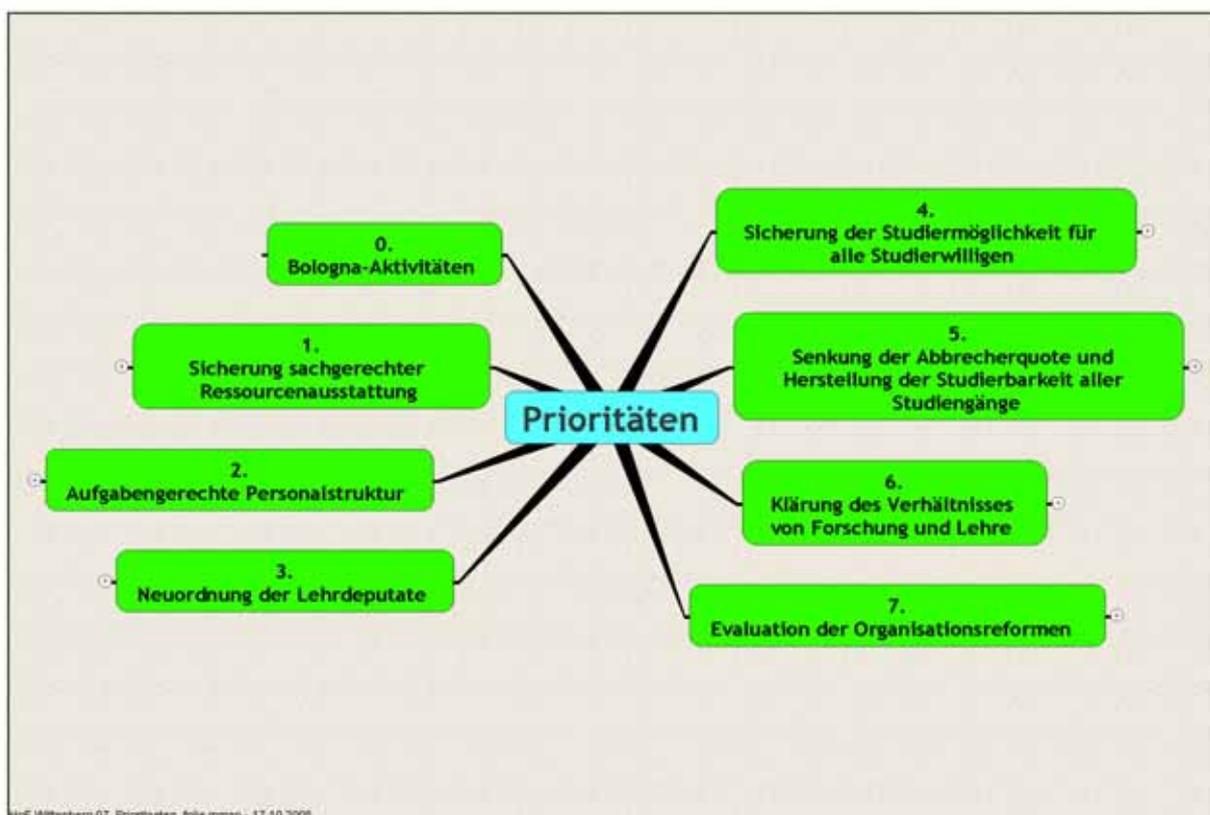
Die Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung bei gleichzeitig besserer Betreuung der Studierenden, die Erzeugung von Employability, die Förderung von Internationalität und Interkulturali-





tät, das Einhalten gemeinsam vereinbarter Qualitätsstandards – sämtlichst Ziele des Bologna-Prozesses –, daneben aber auch die Entwicklung und Nutzung neuer Lehr- und Lernformen als eine wichtige Erfolgsbedingung künftiger Hochschulbildung – all dies hängt von den vier genannten Schlüsselfaktoren ab: sachgerechte Ressourcenausstattung, Diversifizierung und Durchlässigkeit von Hochschulbildung, Personalstruktur und Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse sowie organisationaler Rahmen.

Im Einzelnen heißt dies, dass folgende operativen Ziele kurz- und mittelfristig verfolgt werden sollten:



(1) *Sicherung einer sachgerechten Ressourcenausstattung*: Da ein zentrales Problem der Universitäten darin besteht, mit gesteigerten Leistungsanforderungen bei unzulänglicher Finanzierung konfrontiert zu sein, muss dieses Problem vorrangig bearbeitet werden. Problemlösungen können sein: (a) qualitativ: effektiverer Mitteleinsatz durch Ausschöpfung der Möglichkeiten der Finanzautonomie und des Qualitätsmanagements sowie die Vermeidung von unverbundenen parallelen Doppelentwicklungen; (b) quantitativ: Steigerung der staatlichen Zuweisungen sowie die Erschließung zusätzlicher Finanzierungsquellen.

(2) *Aufgabengerechte Personalstruktur*: Da Hochschulbildung aus Interaktionsprozessen besteht, ist sie wesentlich vom Personal abhängig. Unabkömmlich sind daher zwei Personalkategorien neben den ProfessorInnen und dem vorrangig forschenden Mittelbau: (a) Lecturers oder Uni-



- versitätsdozenten, die ihren Arbeitsschwerpunkt in der Lehre haben, also ein hohes Stundenvolumen in Lehrveranstaltungen und Studierendenbetreuung investieren können, sowie (b) Mitarbeiter/innen für lehrprozessunterstützende administrative Aufgaben, welche eine dienstleistungsorientierte Hochschule mit sich bringt (Beratung, Career Centers, auch Alumni-Arbeit, Akkreditierungsvorbereitung und -betreuung und dgl.). Soll die Lehrverpflichtung auf der Professorebene und beim forschenden Mittelbau nicht deutlich erhöht werden – wovon aus Gründen des Erhalts der Einheit von Forschung und Lehre abzuraten ist –, dann werden nur so die künftigen Anforderungen der Studierendenbetreuung, die Ermöglichung kleinerer Gruppengrößen und die Notwendigkeiten verstetigter Medienkompetenz in den Instituten und Fachbereichen bedient werden können. Dies ist bei der anstehenden Neuaustarierung des Verhältnisses von professoralem und nichtprofessoralem Universitätspersonal zu berücksichtigen.
- (3) *Neuordnung der Lehrdeputate:* Zur Vermeidung einer personalstrukturellen Trennung von Lehr- und Forschungsprofessuren soll eine vergleichsweise hohe Lehrverpflichtung der Professoren und Professorinnen geregelt werden, wovon zugleich angemessene Ermäßigungen entsprechend den individuellen Belastungen gewährt werden. Auf diese Weise lassen sich individuell phasenweise unterschiedliche Schwerpunkte zwischen Lehre, Forschung und Hochschuladministration setzen. Die Praktikabilität einer solchen Regelung kann im Rahmen einer Poolbildung der Lehrdeputate pro Institut oder Fakultät erleichtert werden (was sich mit der gepoolten Bestimmung auch von Forschungsdeputaten und Administrationsdeputaten verbinden ließe).
- (4) *Sicherung der Studiermöglichkeit für alle Studierwilligen mit Studienberechtigung:* Zu schaffen ist ein Verfahren, das allen, die in Fächern mit selektiven Zulassungsbedingungen nicht zum Zuge kommen, einen möglichen alternativen Studienplatz anbietet.
- (5) *Senkung der Abbrecherquote und Herstellung der Studierbarkeit aller Studiengänge:* Effektive Stipendien- und/oder Studienkreditsysteme sind eine Voraussetzung, die dem Studienverzicht oder Studienabbruch aus materiellen Gründen entgegenwirken. Das erste Studienjahr sollte als Orientierungsphase gestaltet werden. Tutorien und Mentoring-Maßnahmen sind, wie ein Blick in andere Hochschulsysteme zeigt, effektive Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs. Um die Unsicherheiten bei der Umstellung auf gestufte Studiengänge zu vermindern, sollten alsbald nationale Qualifikationsrahmen entwickelt werden, die für die Baccalaureus- und die Magister-Stufe allgemeine Deskriptoren der Lernergebnisse und Kompetenzen festlegen.
- (6) *Klärung des Verhältnisses von Forschung und Lehre:* Es kann keine kohärente hochschulpolitische Zielstellung sein, einerseits über den Ausbau des Hochschulwesens, die Akademisierung von Berufsfeldern, die Erhöhung der Studierneigung und die Absenkung von Zugangshürden eine formale Höherqualifikation größerer Alterskohortenanteile zu erreichen, anderer-

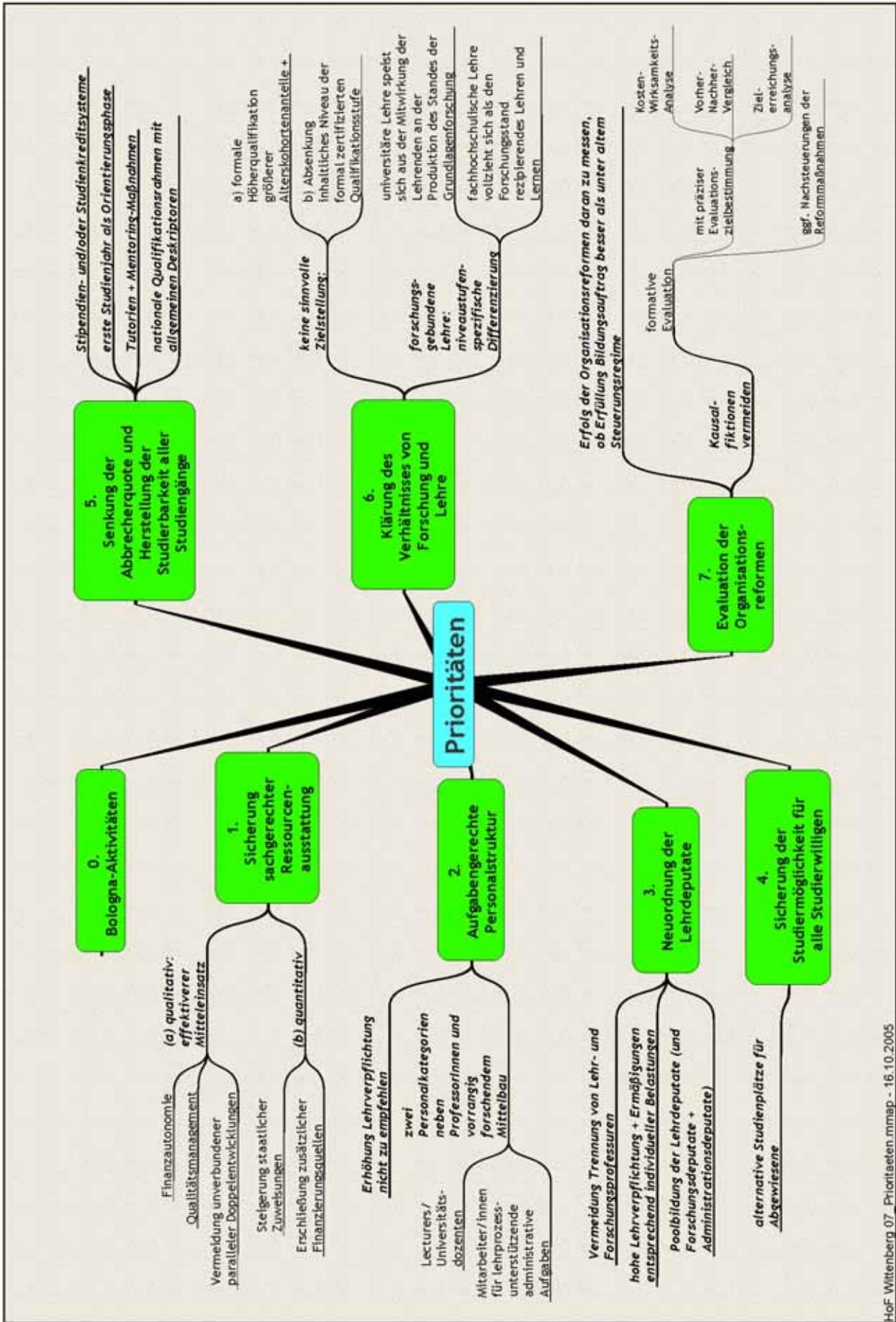


seits aber zugleich das inhaltliche Niveau der formal zertifizierten Qualifikationsstufe abzusinken. Ob dies geschieht oder nicht geschieht, entscheidet sich an der künftigen Gestaltung des Verhältnisses von Forschung und Lehre. Ein Hochschulstudium, das keinerlei Beziehungen zur Kultur wissenschaftlicher Wissensproduktion aufweist, ist unter starkem Legitimationsdruck, worin sein hochschulischer Charakter bestehe und warum die dort Lehrenden öffentliche Ressourcen auch für die Forschung beanspruchen. Das gilt gleichermaßen für Fachhochschulstudien und das Baccalaureatsstudium wie für universitäre Magister- und Doktorandenstudien. Es wird sachgerecht und notwendig sein, niveaustufenspezifisch zu differenzieren: einerseits die universitäre Lehre, die sich aus der Mitwirkung der Lehrenden an der Produktion des Standes der Grundlagenforschung speist, andererseits die fachhochschulische Lehre, die sich als den Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen vollzieht. In jedem Falle geht es um eine *forschungsgebundene* Lehre, die zugleich die individuellen Transferfähigkeiten der Studierenden entwickelt.

- (7) *Evaluation der Organisationsreformen*: Die in Gang gesetzten Organisationsreformen werden wesentlich daran zu messen sein, ob sie es ermöglichen und befördern, dass die österreichischen Universitäten ihren Bildungsauftrag besser als unter dem alten Steuerungsregime zu erfüllen vermögen. Um Kausalfiktionen in Bezug auf Erfolge oder ausbleibende Erfolge zu vermeiden, ist eine – möglichst formative – Evaluation angeraten, die ggf. Nachsteuerungen der Reformmaßnahmen ermöglicht. Voraussetzung präziser Evaluationsergebnisse ist eine präzise Evaluationszielbestimmung. Abhängig von den Informationsinteressen ist daher den Evaluatoren eine Kosten-Wirksamkeits-Analyse, ein Vorher-Nachher-Vergleich oder eine Zielerreichungsanalyse vorzugeben.

Diese Maßnahmen zielen zunächst auf die angemessene Sicherstellung des Normalbetriebs der Hochschulen im Lichte der gesteigerten Leistungserwartungen, die insbesondere aus dem Bologna-Prozess resultieren. Weitere mittelfristige operative Ziele können dann in Abhängigkeit von politischen Prioritätensetzungen in die Aushandlungen der Leistungsvereinbarungen eingespeist werden. Langfristig erscheint es notwendig, den gesamten strategischen Zielkatalog (vgl. Punkt 6.2.) systematisch abzuarbeiten:

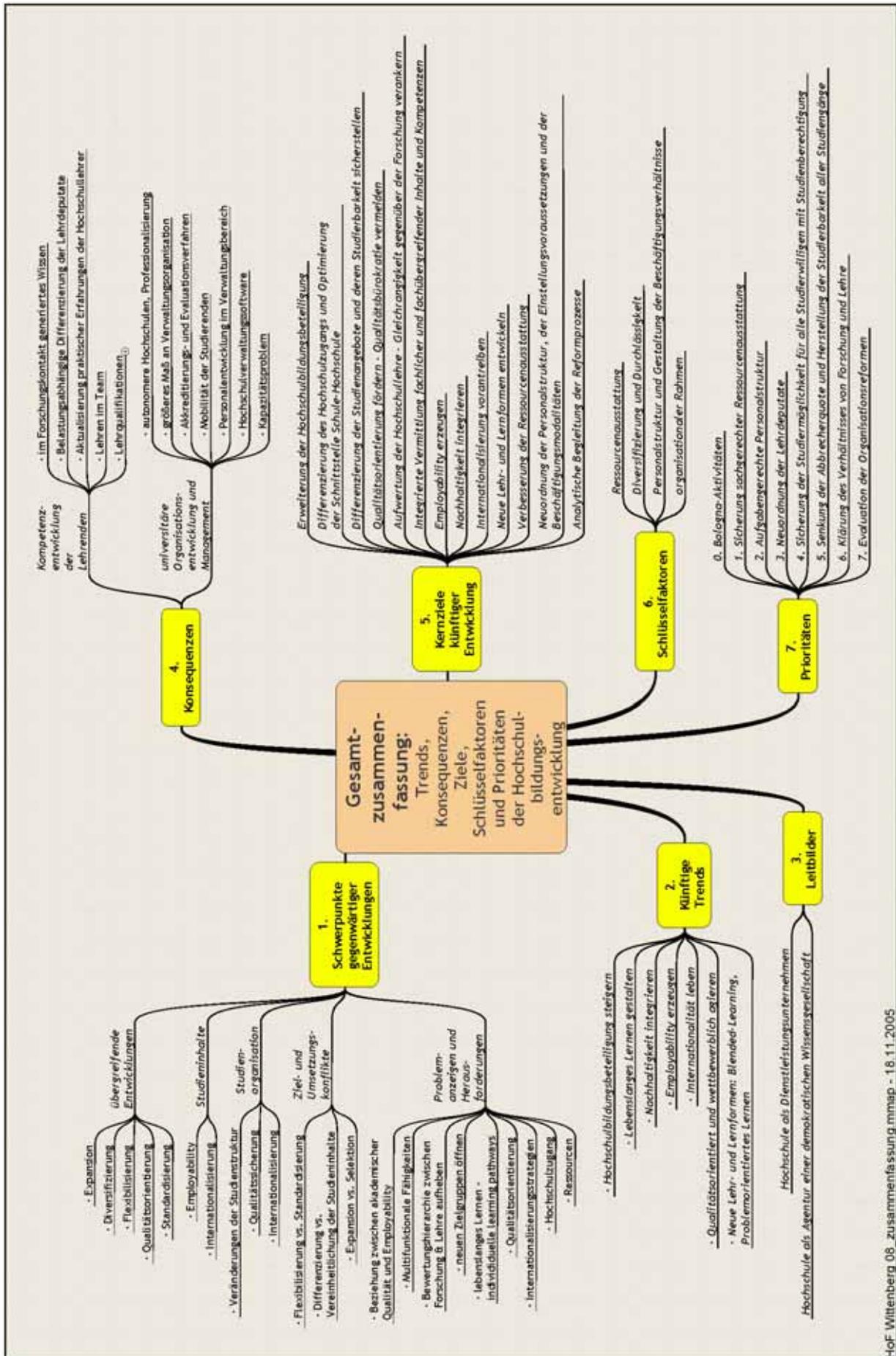
- A. Erweiterung der Hochschulbildungsbeteiligung
- B. Differenzierung des Hochschulzugangs und Optimierung der Schnittstelle Schule-Hochschule
- C. Differenzierung der Studienangebote und deren Studierbarkeit sicherstellen
- D. Qualitätsorientierung fördern – Qualitätsbürokratie vermeiden
- E. Aufwertung der Hochschullehre – Gleichrangigkeit gegenüber der Forschung verankern
- F. Integrierte Vermittlung fachlicher und fachübergreifender Inhalte und Kompetenzen
- G. Employability erzeugen
- H. Nachhaltigkeit integrieren
- I. Internationalisierung vorantreiben





- J. Neue Lehr- und Lernformen entwickeln
- K. Verbesserung der Ressourcenausstattung
- L. Neuordnung der Personalstruktur, der Einstellungsvoraussetzungen und der Beschäftigungsmodalitäten
- M. Analytische Begleitung des Reformprozesses.

Es versteht sich, dass im Rahmen der Limitationen vorliegender Expertise keine detaillierten Empfehlungen zur Umsetzung dieses Katalogs gegeben werden können. Er macht jedoch die Komplexität der „Reformbaustelle Universität“ mit ihren vielen Einzelprojekten und -aspekten noch einmal deutlich. Da sie alle miteinander verbunden und aufeinander angewiesen sind, ist eine abgestimmte, erfolgskontrollierte und korrekturfähige strategische Gesamtorientierung erforderlich. Ohne eine solche besteht die Gefahr, dass punktuelle Reformaktivitäten einander in die Quere kommen und zu unerwünschten Effekten führen.



Literatur

- Adelsberger, Heimo (2003): Wissen austauschen. In: DUZ 1-2/2003, S. 34
- Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien. Bonn
- Akkreditierungsrat (2004): Arbeitsbericht 2003. Bonn
- Albrecht, Rainer/Neumann, Karl ([2002 ff.]): E-Learning aus didaktischer Perspektive. Innovationsimpulse und Strategieprobleme am Beispiel der Implementation von Lernplattformen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. D 3.2
- Alesi, Bettina/Thomas, Jan (2005): Österreich [Länderbericht], in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bologna-Prozess, Bonn/Berlin. S. 68-78.
- Altbach, Philip G. (2004): Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. In: TERTIARY EDUCATION AND MANAGEMENT 1/2004
- Amsden, Alice (2001): "The Rise of the Rest": Challenges to the West from Late-Industrializing Economies. Oxford: Oxford University Press
- Anz, Christoph/Göbbels-Dreyling, Brigitte/Kohn, Karl-Heinz P./Konegen-Grenier, Christiane/Minks, Karl-Heinz/Saterdag, Hermann/Schreyer, Franziska (2002): Zur Zukunft des Akademikerarbeitsmarktes Was man über Prognosen und den richtigen Umgang damit wissen sollte <http://doku.iab.de/externe/2002/Memorandum.pdf> (Zugriff am 09.02.2005)
- Apel, Heino: (2004): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hg.): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag, S. 65-88
- ARC/WBW – Austrian Research Centers/Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, Montanuniversität Leoben (2001): Wissensbilanzierung für Universitäten. Auftragsprojekt für das BMBWK, URL: <http://www.weltklasse-uni.at/upload/attachments/137.pdf> [Zugriff 13.4.2003].
- Ashby, Eric (1967): The Future of the Nineteenth Century Idea of a University. In: Minerva 1967, S. 3-17
- Askling, Berit/Foss-Fridlitzius, Rita (2001): Lifelong Learning in Swedish Universities: a familiar policy with new meanings. In: European journal of education 3/2001, S. 255-264
- Askling, Berit/Henkel, Mary/Kehm, Barbara M. (2001): Concepts of Knowledge and their Organisation in Universities. In: European journal of education 3/2001, S. 341-350
- Austrian Research Centers (o.J.): Wissensbilanz 2003. Wissen schafft Zukunft, Seibersdorf [2003?].
- Baecker, Dirk (1999): Organisation als System, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Bandemer, Stephan von/Bernhard Blanke/Frank Nullmeier/Göttrik Wewer (Hg.) (1998): Handbuch zur Verwaltungsreform, Leske + Budrich, Opladen.
- Barbara Lippert (Hg.) (2004): Bilanz und Folgeprobleme der EU-Erweiterung. Baden-Baden: Nomos Europäische Schriften 79
- Baumgartner, Peter (2003): Der Einsatz der Neuen Medien und die Entwicklung von e-Learning-Strategien an tertiären Bildungsorganisationen. Bericht und Empfehlungen der Steuerungsgruppe. In: BMBWK (Hg.): Neue Medien in der Lehre. Erfahrungen der ersten Etappe. Wien: BMBWK, S. 14-19
- Beck, Herbert (1993): Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt
- Beck, Ulrich (1996): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2002): Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Becker, Sören (o.J.): Freihandel statt Quoten – Der Weg des Bekleidungshandels unter das Regime der WTO <http://www2.weed-online.org/uploads/Freihandel%20statt%20Quoten.pdf> (Zugriff am 15.03.2005)
- Beerkens, E. (2004): Global Opportunities and Institutional Embeddedness. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. Enschede: Center for Higher Education and Policy Studies (CHEPS)
- Ben-David, Joseph (1977): Centres of Learning: Britain, France, Germany, United States. New York, London: McGraw-Hill
- Berchem, Theodor (2005): Maßnahmen an der Spitzengruppe. Wie wettbewerbsfähig ist die deutsche Universität? In: Forschung & Lehre 5/2005, S. 234-239
- Berendt, Brigitte (2005a): The Shift from Teaching to Learning – mehr als nur eine 'Redewendung': Relevanz, Forschungshintergrund, Umsetzung. In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf/Wagner, (unter Mitarbeit von Bianca (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann Blickpunkt Hochschuldidaktik, S. 35-41
- Berendt, Brigitte (2005b): "Academic Staff Development / ASD" im Kontext des Bologna-Prozesses. Stellenwert und Stand hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung 2005 in der BRD. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Beratung und Betreuung: Studierende. Stuttgart: Raabe, S. L 2.2
- Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.) ([2002 ff.]): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe
- Berg, Mogens (2005). The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Chancen und Grenzen eines Qualifikationsrahmens. Eine gemeinsame Veranstaltung der Service-Stelle Bologna der HRK und des Projekts tsicherung, Berlin, Hochschulrektorenkonferenz.



- litätssicherung, Berlin, Hochschulrektorenkonferenz.
- Bergen Communiqué of Ministers (2005): The European Higher Education Area - Achieving the Goals http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (Zugriff am 03.06.2005)
- Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004): Praxishandbuch Gender Mainstreaming. GeM Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF (Zugriff am 03.02.2005)
- Berlin Communiqué of Ministers (2003): "Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen" http://www.bologna-berlin2003.de/en/communiqué_minister/index.htm (Zugriff am 30.03.2005)
- Biffli, Gudrun (2000): Massenuniversität und Veränderungen im Beschäftigungssystem. In: Mitterauer, Lukas/Reiter, Walter (Hg.): Der Arbeitsmarkt für AkademikerInnen in Österreich. Entwicklungen, Probleme, Perspektiven. Wien: Wissenschaftsverlag, S. 23-68
- Birg, Herwig (2004): Zur aktuellen Lage der Weltbevölkerung. In: Birg, Herwig (Hg.): Bevölkerungsentwicklung. München: Franzis Print und Media Informationen zur politischen Bildung 282, S. 16-29
- Bittlingmayer, Uwe H. (2001): "Spätkapitalismus" oder "Wissensgesellschaft"? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36/2001, S. 15-23
- Blancke, Susanne/Roth, Christian/Schmid, Josef (2000): Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg
- Bleicher, Knut/Berthel, Jürgen (2002): Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Veränderte Strategien, Strukturen und Kulturen. Frankfurt / M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung Bereich Buch
- Bloch, Roland (2004): Flexible Studierende. In: die hochschule 2/2004, S. 50-63
- bm:bwk (2005): Die Regelung über den Zugang zu den österreichischen Universitäten ist gemeinschaftswidrig. (= Pressemitteilung Nr. 64/05) http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12670/pressemitteilung_eugh.pdf (Zugriff am 10.08.2005)
- BMBF (2004): UNI 21. Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung http://www.bmbf.de/pub/uni_21.pdf (Zugriff am 01.04.2005)
- BMBF (2005a): Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bonn, Berlin: BMBF (=Bildung)
- BMBF (2005b): Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 1991 bis 2002. Bonn, Berlin: BMBF (=Bildung)
- BMBWK (2002): Hochschulbericht 2002. Band 2 http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/8331/hb_2002_bd2.pdf (Zugriff am 03.06.2005)
- BMBWK (2004): Statistisches Taschenbuch 2004(Hg.). Wien: BMBWK
- BMBWK (2005): Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005. Berichtszeitraum 2000-2004. Wien: BMBWK
- BMBWK (2005): Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005. Berichtszeitraum 2000-2004. Wien: BMBWK
- Bogumil, Jörg (1997): Modernisierung des Staates durch Public Management. Stand der aktuellen Diskussion, In: Grande, Edgar/Rainer Prätorius (Hg.) (1997): Modernisierung des Staates?, Nomos Verlag, Baden-Baden, S. 21-44
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp. Frankfurt: Suhrkamp
- Bourgeois, Etienne (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Kommission Luxemburg: Europäische Kommission
- Boyd, David (1973): Elites and their Education. Windsor: Berks
- Brandt, Ellen (2001): Lifelong Learning in Norwegian Universities. In: European journal of education 3/2001, S. 265-276
- Bremer, Claudia (2003): Online lehren leicht gemacht! Leitfaden für die Planung und Gestaltung von virtuellen Hochschulveranstaltungen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformationen, S. D 3.1
- Bretschneider, Falk/Peer Pasternack: Handwörterbuch der Hochschulreform, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2005.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002): Hochschulbericht 2002, Band 1, Wien
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2003): Neue Medien in der Lehre. Erfahrungen der ersten Etappe. Wien: BMBWK.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (o.J.): Universitäten und Hochschulen in Österreich: Reformen 2001, Wien
- Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (1998): Weißbuch zur Hochschulbildung in Österreich <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/5150/wbw2.pdf> (Zugriff 15.08.2005)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002a): Zukunft von Bildung und Arbeit : Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015 ; Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) an die Regierungschefs von Bund und Ländern. BLK, Geschäftsstelle, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft104.pdf> (Zugriff am 17.01.2005)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002b): Chancen und Risiken einer weiteren Liberalisierung des Welthandels mit Bildungsdienstleistungen im Rahmen der Verhandlungen zum GATS
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002c): Grundsatzposition – zur Behandlung der Bildungsdienstleistungen in den laufenden Verhandlungen im Rahmen der WTO über das Allgemeine Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) http://www.blk-bonn.de/papers/dok2_GrundsatzpositionGATS.pdf (Zugriff 18.01.2005)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> (Zugriff 05.05.2004)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002): Zukunft von Bildung und Arbeit : Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015 ; Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und



- Forschungsförderung (BLK) an die Regierungschefs von Bund und Ländern. BLK, Geschäftsstelle, <http://www.blk-bonn.de/papers/heft104.pdf> (Zugriff 17.01.2005)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002a): Chancen und Risiken einer weiteren Liberalisierung des Welthandels mit Bildungsdienstleistungen im Rahmen der Verhandlungen zum GATS
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> (Zugriff am 05.05.2004)
- Burda, Michael C. (2002): Der Wettbewerb um die besten Köpfe. In: (Hrsg.), Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.): Ordnungspolitik für das 21. Jahrhundert. Dokumentation der Festakademie zum 50-jährigen Bestehen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Burkart, Günter (1982): Strukturtheoretische Vorüberlegungen zur Analyse universitärer Sozialisationsprozesse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/1982, S. 444-468
- Castells, Manuel (1999): Information technology, globalization and social development. United Nations Research Institute for Social Development [http://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/ab82a6805797760f80256b4f005da1ab/f270e0c066f3de7780256b67005b728c/\\$FILE/dp114.pdf](http://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/ab82a6805797760f80256b4f005da1ab/f270e0c066f3de7780256b67005b728c/$FILE/dp114.pdf) (Zugriff 17.01.2005)
- Chur, Dietmar (2004): Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-) Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (=Positionen), S. 16-19
- Clark, Burton R. (1983): The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: Berkeley University Press
- Clarke, George R. G. (2001): How the Quality of Insitutions Affects Technological Deepening in Developing Countries http://econ.worldbank.org/files/1725_wps2603.pdf (Zugriff am 25.01.2005)
- Copernicus Campus (2005): Hochschulplattform UNI21.de für Nachhaltigkeit, URL <http://www.hochschulplattform-uni21.de/> (Zugriff 10.06.2005)
- COPERNICUS-Charta (1994): Copernicus. Die Hochschul-Charta für nachhaltige Entwicklung, URL http://www.emas-bremen.de/material/up_copernicus_charta_dt.pdf (Zugriff am 01.08.2005)
- Cordes, Michael/Dikau, Joachim/Schäfer, Erich (Hg.) (2002): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Regensburg: AUE (=Hochschule und Weiterbildung)
- Cottier, Thomas (2004). GATS – Aufbruch zu neuen Ufern, In: duz Magazin 12/2004, S. 26
- CRE/CEPES (1998): A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century. Results of the European Regional Forum as a Contribution to the UNESCO World Conference on Higher Education. Palermo
- Cuhls, Kerstin (Hg.) (1998): Delphi-98-Umfrage : Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik. Karlsruhe: ISI, Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung. Im Auftr. des Bmbf, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Currie, Jan/Angelis, Richard De/Boer, Harry de/Huisman, Jeroen/Lacotte, Claude (2003): Globalizing practices and university responses. Westport, Mass. (USA): Praeger Publishers
- Dankowski, Wulf/Claus Precht (1998) (Hg.): Moderne Verwaltung in Deutschland. Public Management in der Praxis, Kohlhammer, Stuttgart.
- Das Projekt Fit für die Lehre. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter /Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Beratung und Betreuung: Studierende. Stuttgart: Raabe, S. J 1.4
- Daxner, Michael (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack/R. Kreckel (Hg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim/Basel, S. 71-75.
- Defila, Rico/Giulio, Antonietta Di ([2002 ff.]): Vorbereitung auf interdisziplinäres Arbeiten. Anspruch, Erfahrungen, Konsequenzen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. E 1.3
- Dellmour, René/Landler, Frank (2000): Quantitative Entwicklungstendenzen der österreichischen Hochschulen 1973-2020. Wien: Institut für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (=Schriften des Institut für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Band 20)
- Delors, Jaques/al., et (1997): Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert.
- Demmelhuber, Walter (2003): European Educational Policy related to Academic Mobility. Berlin: Mensch-und-Buch-Verl.
- Derry, Sharon J./Gernsbacher, Mortan Ann/Schunn, Christian D. (2005): Toward A Cognitive Science Of Interdisciplinary Collaboration. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates
- Deutsche UNESCO-Kommission (2002): Die Ergebnisse des Weltgipfels von Johannesburg. Resolution der 62. Hauptversammlung am 8. November 2002 http://www.unesco.de/c_bibliothek/res_hv62.htm (Zugriff am 01.08.2005)
- Deutsch-französische Hochschule (2005): Jahresbericht 2004, http://www.dfh-ufa.org/fileadmin/images/actualites/downloads/dfh-ufa_2004_jahresbericht_rapport_d-activite.pdf (Zugriff am 19.08.2005)
- Diao, Xinshe/Somwaru, Agapi (2001): Impact of the MFA Phase-out on the World Economy an Intertemporal, Globalgeneral Equilibrium Analysis, <http://www.ifpri.org/divs/tmd/dp/papers/tmdp79.pdf> (Zugriff am 15.03.2005)
- Diehl, Carl (1978): Americans and German Scholarship 1770-1870. New Haven, London: Yale University Press
- Dierkes, Meinhold/Merkens, Hans (2002): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft“ <http://www.bundestag.de/gremien/welt/gutachten/vg33.pdf> (Zugriff am 03.03.2004)
- Dierkes, Meinhold/Merkens, Hans (2002): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft“ <http://www.bundestag.de/gremien/welt/gutachten/vg33.pdf> (Zugriff am 03.03.2004)
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
- Dohmen, Günther (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung



- Dohmen, Günther (1999): Einleitung: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Dohmen, Günther (Hg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 16-38
- Dohmen, Günther (2002): Eckpunkte lebenslangen Lernens. In: AUE-Beiträge 39/2002, S. 160-167
- Dowe, Christoph/Märker, Alfredo (2003): Der UNO-Weltgipfel zur Wissens- und Informationsgesellschaft. Hintergründe und Themenspektrum. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2/2003, S. 5-13
- Encarnaç o, Jose/Leibold, Wolfgang/Reuter, Andreas (2000): Szenario: Die Universität im Jahre 2005. In: Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hg.): Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 17-30
- Enders, Jürgen (2002): Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. Paper prepared for the CHER conference September 5-7, 2002, Vienna, Austria11 http://www.iff.ac.at/hof/CHER_2002/pdf/ch02ende.pdf (Zugriff am 26.01.2005)
- Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt des Deutschen Bundestages" (Hg.) (1998): Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Bonn
- Entorf, Horst und Nicoleta Minoiu (2004): What a Difference Immigration Law Makes: PISA Results, Migration Background and Social Mobility in Europe and Traditional Countries of Immigration <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0417.pdf> (Zugriff am 04.02.2005)
- Erbring, Saskia/Terfloth, Karin (2005): Lernen statt belehren! Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Das Hochschulwesen 1/2005, S. 23-29
- Erlinghagen, Marcel (2004). Die Restrukturierung des Arbeitsmarktes im Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft Arbeitsmarktmobilit t und Beschäftigungsstabilität im Zeitverlauf. Fakultät für Gesellschaftswissenschaften. Duisburg-Essen, Universität Duisburg-Essen: 461.
- Etzioni, Amitai (1997): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Europäische Kommission (2004): Eurostat Jahrbuch 2004 – Daten 1992-2002. Luxemburg: Amt f r amtliche Veröffentlichungen der Europäische Gemeinschaften
- Europäische Union (2004): Project Reporting in FP 6. Guidance Notes for integrated Projects, Networks of Excellence, Specific Targeted Research or Innovation Projects, Coordination Actions, Co-operative Research Projects and Collective Research Projects. Version 1, October 2004 <http://www.kowi.de/services/aid/default.htm> (Zugriff am 15.12.2004)
- Europäischer Gerichtshof (2005): Urteil des Europäischen Gerichtshofes (Zweite Kammer) vom 7. Juli 2005 in der Rechtssache C-147/03: Kommission der Europäischen Gemeinschaften gegen Republik Österreich. In: Amtsblatt der Europäischen Union C217/5, URL: <http://curia.eu.int/jurisp/cgi-bin/form.pl?lang=de&Submit=Suchen&alldocs=alldocs&docj=docj&docop=docop&docor=docor&docjo=docjo&numaff=c-147%2F03&datefs=&datefe=&nomusuel=&domaine=&mots=&resmax=100> (Zugriff 10.10.2005)
- European Commission (2002): Life sciences and biotechnology – A Strategy for Europe. European Commission http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0027en01.pdf (Zugriff 31.01.2005)
- European Commission (2003a): Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe COM(2002) 779 final. European Commission http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0779en01.pdf (Zugriff 31.01.2005)
- European Commission (2003b): "She Figures". Women and Science. Statistics and Indicators. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities
- European Commission (2003c): WHITE PAPER Space: a new European frontier for an expanding Union. An action plan for implementing the European Space policy http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/wpr/2003/com2003_0673en01.pdf (Zugriff 31.01.2005)
- European Commission (2004): Wissenschaft und Technologie: Schl ssel zur Zukunft Europas - Leitlinien für die Forschungsförderung der Europäischen Union. KOM(2004) 353 endgültig http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2004/com2004_0353de01.pdf (Zugriff 31.01.2005)
- European Ministers of Education (1999): The Bologna-Declaration of 19 June 1999 http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (Zugriff 03.05.2005)
- European Network for Quality Assurance in Higher Education (2003): Quality procedures in European Higher Education. An ENQA survey <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf> (Zugriff 27.05.2004)
- eurostat (2005): Bev lkerungsvoraussch tzungen 2004-2050 http://epp.eurostat.cec.eu.int/pls/portal/docs/PAGE/PGP_PRD_CAT_PREREL/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005_MONTH_04/3-08042005-DE-AP.PDF (Zugriff 20.04.2005)
- Faulstich, Peter (2001): Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Dietrich, Stephan (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-55
- Faust, Michael (2004): European industrial restructuring in a global economy: fragmentation and relocation of value chains. Göttingen: SOFI – Soziologisches Forschungsinst. an der Georg-August-Univ., SOFI-Berichte
- Finanzwesen und Controlling der Universität Wien (Hg.) (2005): Wissensbilanzierung. Beiträge der Universität Wien, WUV Universitätsverlag, Wien.
- Flender, Jürgen (2004): Optimierung ja – Weiterbildung nein? Zur Motivation von Lehrenden, ihre Lehre zu verbessern. In: Das Hochschulwesen 1/2004, S. 19-24
- Forum Bildung (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn Ergebnisse des Forum Bildung II
- Forum Bildung (Hg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Materialien des Forum Bildung Bd. 10
- Forum Bildung (Hg.) (ohne Jahr): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenberichte. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Materialien des Forum Bildung Bd. 5



- Forum gegen Rassismus (2002): Forum Gegen Rassismus / Nationaler Runder Tisch Arbeitsgruppe Gleichbehandlung / Nichtdiskriminierung Umsetzung von Art. 13 des EG-Vertrages „Amsterdamer Vertrag“ <http://www.bmfsfj.de/Redaktion/BMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/infobrief-2-arbeitsgruppe-gleichbehandlung-nichtdiskriminierung.property=pdf.pdf> (Zugriff 15.03.2005)
- Friedrich, Hans Rainer (2002a): Die Entwicklung der Fachhochschulen aus der Sicht des Bundes. In: Die neue Hochschule 5/2002, S. 12-17
- Friedrich, Hans Rainer (2002b): Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses. Wittenberg: HoF Wittenberg (= HoF-Arbeitsberichte 4/02)
- Fröhlich, Werner/Graubohm, Herbert (2004): Anwendung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Das Hochschulwesen 6/2004, S. 209-216
- Fujita, Masahisa/Krugman, Paul/Venables, Anthony (1999): The Spatial Economy,. Cambridge, MA: MIT Press
- Gehmlich, Volker (2004): European Credit Transfer System (ECTS). Grundsätze, Instrumente, Risiken und Chancen des Systems. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart: Raabe
- Gehrer, Elisabeth (2003): Europäisierung des Hochschul- und Forschungsraums. Die aktuellen Vorhaben der Bundesregierung in den Bereichen Wissenschaft und Forschung. In: Österreichische Hochschulzeitung 3/2003, S. 7
- Gellert, Claudius (1988a): Andere Ziele, andere Zeiten. Der angloamerikanische Mut zur Erziehung wird durch kürzere Studienzeiten belohnt. In: Deutsche Universitätszeitung 19/1988, S. 20-23
- Gellert, Claudius (1988b): Vergleich des Studiums an englischen und deutschen Universitäten. Frankfurt: Lang (=Europäische Hochschulschriften, Reihe 22, Soziologie ; Bd. 168)
- Gellert, Claudius (1991): Gellert, Claudius (1991): Alternatives to Universities. Paris: OECD. Paris: OECD
- Gellert, Claudius (Hg.) (1993a): Higher Education in Europe. London: Jessica Kingsley (= Higher education policy series; 16)
- Gellert, Claudius (1993b): Wettbewerb und Leistungsorientierung im amerikanischen Universitätssystem. Frankfurt: Lang (=Beiträge zur vergleichenden Bildungsforschung; 1)
- Gellert, Claudius (2001a): Joint accreditation of university and non-university programmes: the accreditation of new bachelor and master programmes in Germany. Conference-paper: Accreditation of Higher Education: Comparative Policies in Europe. Wien: conference proceedings: accreditation_conference@gate.iff.ac.at
- Gellert, Claudius (2001b): Schools, Universities and Society in England and Germany: Some Comparative Considerations. In: Watson, Keith (Hg.): Doing Comparative Education Research: Issues and Problems. Oxford: Symposium, S. 120-132
- Gellert, Claudius (2002): Bleibt alles beim Alten? Eliten und Klassen in der modernen Industriegesellschaft. In: Evangelische Aspekte 1/2002, S. 30-35
- Gellert, Claudius (2004): Die Organisation universitärer Dienstleistungen in ausgewählten europäischen Ländern. In: Moldaschl, Manfred/Hinz, Andreas /Wex, Thomas (Hg.): Reorganisation im Non-Profit-Sektor. München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 245-262
- Gellert, Claudius (Hg.) (1995): Diversification of European Systems of Higher Education. Frankfurt: Lang (= Beiträge zur vergleichenden Bildungsforschung; 3)
- Gellert, Claudius (Hg.) (1999): Innovation and Adaptation in Higher Education. London: Jessica Kingsley (= Higher education policy series; 22)
- Gellert, Claudius/Guhr, Daniel (2004): International Academic Development Work. An Analysis of Alumni, Fundraising, and Outreach Activities of US and Canadian Universities in Germany, and of European Universities in the United States. Berlin: DAAD/Illuminate Consulting Group
- Gellert, Claudius/Leitner, Erich/Schramm, Jürgen (1990) (Hg.): Frankfurt/New York (Hg.) (1990): Research and Teaching at Universities. International and Comparative Perspectives. Frankfurt: Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik; Bd. 435)
- Gellert, Claudius/Schindler, Götz (1978): Erfolgsanalyse zum Anglistenprogramm. München: IHF
- Gereffi, Gary/Humphrey, John/Kaplinsky, Raphael/Sturgeon, Timothy (2001): 'Introduction: globalisation, value chains and development'. In: IDS Bulletin 3/2001, S. 1-8
- Gereffi, Gary/Korzeniewicz, Miguel (1994): Commodity chains and global capitalism. Westport, Conn. [u.a.]: Greenwood Press Contributions in economics and economic history
- GEW (o.J.): Bildungspolitisches Reformkonzept. GEW <http://www.gew.de/Binaries/Binary8203/3-1.pdf> (Zugriff am 15.03.2005)
- Gidion, Gerd (2003): E-Learning – Trends und neue Entwicklungen. Fraunhofer IAO http://www.pm.iao.fraunhofer.de/artikel/gig_eleartrends.pdf (Zugriff am 15.04.2005)
- Gleiser, Sigmar (1999): Studium und Arbeitsmarkt - Hochschulabsolventen an der Schwelle zu neuen Arbeitsformen. Frankfurt / M.: Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit - Arbeitsmarktinformationsstelle, Arbeitsmarkt-Information – Qualifizierte Fach- und Führungskräfte
- Goedegebueere, Leo/Frans Kaiser/Peter Maassen/Lynn Meek/Frans van Vught/Egbert de Weert (1993) Resümee: Trends – Probleme – Lösungsansätze der Hochschulpolitik. In: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S. 379-420.
- Gonzalez, Julia/Wagenaar, Robert (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One. Europäische Kommission / Generaldirektion Bildung und Kultur; Universidad de Deusto Bilbao; Rijksuniversiteit Groningen http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf (Zugriff am 25.03.2004)
- Grimm, Dieter (Hg.) (1996): Staatsaufgaben, hrsg. unt. Mitarb. v. Evelyn Hagenah, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Gruppe 2004 (2004): Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Ein Memorandum, Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt a.M.
- Gudjons, Herbert (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen : Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt



- Habermas, Jürgen (1978): Die Idee der Universität - Lernprozesse. In: Habermas, Jürgen (Hg.): Eine Art Schadensabwicklung. Frankfurt: Suhrkamp, S. 71-99
- Hahn, Karola (2003): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Opladen
- Hahn, Karola (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Fallstudien, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (=Hochschulforschung, Bd. 1)
- Hannken-Illjes, Kati/Lischka, Irene (2004): Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Leistungspunktsystems und Lebenslangen Lernens (LLL), unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive - Einordnung und Zusammenfassung wesentlicher Rechercheergebnisse. In: Stamm-Riemer, Ida (Hg.): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, S. 23-41
- Haubner, Dominik (2004). Vorbild USA? Philosophische Fakultät. Freiburg, Albert Ludwigs Universität, Freiburg (Breisgau)
- Haug, Guy/Tauch, Christian (2001): Towards the European Higher Education Area: Survey of Main Reforms from Bologna to Prag. In: Höllinger, Sigurd (Hg.): Die neuen Universitäten in Europa. Konzepte und Erfahrungen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 39-45
- Heimken, Norbert (1989): Der Mythos von der Freizeitgesellschaft : "Im Entschwinden der Freizeitgesellschaft". Soziologische Konzepte in der Kritik, Lit Verlag, Münster.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Jahr unbekannt): Wissensgesellschaft.org <http://www.wissensgesellschaft.org> (Zugriff am 07.02.2005)
- Heinze, Rolf G. (1998): Die blockierte Gesellschaft. Sozioökonomischer Wandel und die Krise des „Modell Deutschland“, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Henkel, Mary (2001): The UK: the home of lifelong learning university? In: European journal of education 3/2001, S. 277-290
- Henze, C./Schulte, B. (2001): Resonanz nachhaltigkeits- und entwicklungsbezogener Konzeptionen an deutschen Hochschulen. Bonn
- Herrmann, Wolfgang A. (2004): Hochschulbildung als Exportgut. In: DAAD (Hg.): Deutsche Studienangebote im Ausland. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bonn: W. Bertelsmann Verl. (= Die internationale Hochschule; , S. 20-22)
- Herz, Dietmar (2004): Das Reformkonzept der Universität Erfurt. Fachstudium, Schlüsselkompetenzen, Berufsorientierung, in: Dorothee Kimmich/Alexander Thumfart (Hg.), Universität ohne Zukunft?, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 163-167
- Hesse, Friedrich W./Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, unter Mitarbeit von G./Ballstaedt, St.-P. (2001): Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. Empfehlungen zur Gestaltung und Nutzung von multimedialen Lehr- und Lernumgebungen. In: Bildung, Forum (Hg.): Neue Lehr- und Lernkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Materialien des Forum Bildung 10, S. 127-147
- Hillmann, Karl-Heinz (1999): Überlebensgesellschaft. Von der Endzeitgefahr zur Zukunftssicherung, Carolus Verlag, Würzburg.
- Hira, Anil (2003): The Brave New World of International Education. In: The World Economy 6/2003, S. 911-931
- Hoffacker, Werner (2004): Zu Nutzen und Kosten einer Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 1/2004, S. 2-11
- Hoffmann, Edeltraud/Walwei, Ulrich (2000a): Ländervergleich Dänemark - Deutschland: Erosion oder Renaissance der Normalarbeit? <http://doku.iab.de/kurzber/2000/kb1600.pdf> (Zugriff am 03.07.2002)
- Hoffmann, Edeltraud/Walwei, Ulrich (2000b): Strukturwandel der Erwerbsarbeit: Was ist eigentlich noch "normal"? * die Veränderung der Beschäftigungsformen im Spiegel europäischer Arbeitsmarktstatistiken <http://doku.iab.de/kurzber/2000/kb1400.pdf> (Zugriff 04.07.2003)
- Hofstätter, Maria (2000): Bildung zahlt sich aus – auch künftig! In: Mitterauer, Lukas/Reiter, Walter (Hg.): Der Arbeitsmarkt für AkademikerInnen in Österreich. Wien: Wissenschaftsverlag, S. 273-288
- Hofstede, Geert (2001): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, Deutscher Taschenbuchverlag, München.
- Höhn, Charlotte (2002): Wachsende Weltbevölkerung, aber schrumpfende Bevölkerung in Europa: woher kommen die Arbeitskräfte der Zukunft? In: Höhnekopp, Elmar/Jungnickel, Rolf/Straubhaar, Thomas (Hg.): Internationalisierung der Arbeitsmärkte. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 282, S. 15-35
- Höllinger, Sigurd (2003): Die größte Reform seit 150 Jahren. Das österreichische Universitätsgesetz 2002. In: Hochschule innovativ 10/2003, S. 3
- Höllinger, Sigurd/Titscher, Stefan (2004): Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes. Wien
- Holzmann-Jenkins, Andrea/Stampfer, Michael/Vogl, Alexandra (2004): "Zur Machbarkeit einer Graduierten-Forschungseinrichtung in Wien". Studie im Auftrag der Stadt Wien. Wien: Wissenschaftszentrum Wien
- Hönigsberger, Herbert/Kuckert, Bernd (2004): Studien- und Hochschulfinanzierung in der Wissensgesellschaft. Heinrich Böll Stiftung, http://www.boell.de/downloads/bildung/Konzept_Hochschulfinanzierung_Wissensgesellschaft.pdf (Zugriff am 10.10.2005)
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, Ludwig (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10
- Huisman, Jeroen/Maasen, Peter/Neave, Guy (2001): Higher Education and the Nation State. The International Dimension of higher Education. Amsterdam et al.: Pergamon
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809], in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 168-195.
- ICFTU (2002): Submission of the ICFTU in October 2002 for the World Commission on the Social Dimensions of Globalisation http://www.union-network.org/UNISite/In_Depth/Interna_Relations/GATS/ICFTUGlobalisation-en.pdf (Zugriff am 25.01.2005)



- Innovation and Learning. UNIDO http://www.unido.org/userfiles/hartmany/12IDR_full_report.pdf (Zugriff am 02.03.2005)
- Institut der deutschen Wirtschaft (1998): Informationsdienst vom 5.3.1998. Köln
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2004a): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen <http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf> (Zugriff am 09.05.05)
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2004b): Maßarbeit statt Massenware. Köln: Deutscher Instituts-Verlag
- Institut für Medien- und Kompetenzforschung/Multimedia Kontor Hamburg (2004): E-Learning an deutschen Hochschulen – Trends 2004 http://www.mmkh.de/upload/dateien/texte/studie_earning_trends_2004_final.pdf (Zugriff am 15.04.2005)
- International Bureau of Education (2003): Learning to live together: Have we failed? A summary of the ideas and contributions arising from The Froty-Sixth Session of UNESCO's International Conference on Education. Geneva 5-8 September 2001. Geneva
- Isserstedt, Wolfgang u.a. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Jallade, Jean-Pierre (2001): From Continuing Education to Lifelong Learning in French Universities. In: *European journal of education* 3/2001, S. 291-304
- Jallade, Jean-Pierre/Mora, Jose-Gines (2001): Lifelong Learning: international injunctions and university practices. In: 3/2001, S. 361-378
- Jongbloed, B. (2004): Funding higher education: options, trade-offs and dilemmas. Paper presented at the Fulbright Brainstorms 2004 - New Trends in Higher Education. Lisbon (Portugal), September 24-25, 2004. <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engpap04fundinghe.pdf> (Zugriff am 28.01.2005)
- Jongbloed, Ben (2002): Lifelong learning. Implications for institutions. In: *Higher Education* 3/4/2002, S. 413-431
- Kaufmann, Franz Xaver (2005): Schrumpfende Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1996): Diskurse über Staatsaufgaben, In: D. Grimm (Hg.), *Staatsaufgaben*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., S. 15-41.
- Kehm, Barbara (2005): Doctoral Degrees and Qualifications in Europe. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1/2005, S. 10-33
- Kehm, Barbara M./Lischka, Irene (2001): Lifelong Learning in German Universities. In: 2/2001, S. 305-316
- Kehm, Barbara, M. (Hg.) (2003): Grenzüberschreitung. Internationalisierung im Hochschulbereich: HoF Wittenberg (=die hochschule)
- Keller, Andreas (2004): Alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Landesverband Brandenburg (=Analysen und Alternativen für Bildung und Wissenschaft)
- Kleimann, Bernd/Wannemacher, Klaus (2005): E-Learning-Strategien deutscher Universitäten. Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis. Hannover: Hochschul-Informationssystem (= HIS Kurzinformationen, Bau und Technik)
- Klös, Hans-Peter/Weiß, Reinhold (Hg.) (2003): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? Köln: Deutscher Instituts-Verlag
- KMK (2003): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (= Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz; Dokumentation Nr. 167)
- Knauf, Helen (2001): Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzeptes. In: *Das Hochschulwesen* 2/2001, S. 45-50
- Knauf, Helen (2005): Lernen 2010. Trends in der Hochschul-Bildung. In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf/Wagner, (unter Mitarbeit von Bianca (Hg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann Blickpunkt Hochschuldidaktik, S. 183-186
- Knauf, Helen/Knauf, Marcus (Hg.) (2003): Schlüsselqualifikationen praktisch : Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld
- Kogan, Maurice (2001): Lifelong Learning and Power Relations and Structure. In: 3/2001, S. 351-360
- Kohler, Jürgen (2004): Schlüsselkompetenzen und "employability" im Bologna-Prozess. In: *Stifterverband (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (=Positionen), S. 5-15
- Kokosalakis, Nikos (2001): Lifelong Learning in Greek Universities: policies, practices and prospects. In: *European journal of education* 3/2001, S. 329-340
- Kolland, Franz (2004): Studienbeiträge beeinflussen das Studierverhalten. Einführung von Studiengebühren in Österreich. In: *Hochschule innovativ* 13/2004, S. 10-11
- Konegen-Grenier, Christiane (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen Deutscher Hochschulen <http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf> (Zugriff 27.04.2005)
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme
- Kreckel, Reinhard (2004): Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Bonn: Lemmens.
- Krugman, Paul (1996): Making Sense of the Competitiveness Debate, in: *Oxford Review of Economic Policy* 3/1996, S. 17-25
- Krugman, Paul (1999a): Der Mythos vom globalen Wirtschaftskrieg. Eine Abrechnung mit den Pop-Ökonomen. Frankfurt/Main; New York: Campus-Verl.
- Krugman, Paul (1999b): Some Chaotic Thoughts on Regional Dynamics <http://web.mit.edu/krugman/www/temin.html> (Zugriff 26.01.2005)
- Kukowski-Schulert, Marja/Thurm, Mannsfeld/Knorr, Heribert (2004): Virtualität im Visier – Lehren aus dem Förderprogramm Virtuelle Hochschule Baden-Württemberg. In: *Frankenfeld, Peter/Müller-Böhling, Detlef (Hg.): Realität der virtuellen Hochschule. Multimediale Lehre in Baden-Württemberg. Produkte – Erfahrungen – Perspektiven*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 163-177
- Kupfer, Antonia/Moes, Johannes (2004): Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft



- Landfried, Klaus/Senger, Ulrike ([2004 ff.]): Neue Lehr- und Lernformen. Lehren und Lernen im Zeichen ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. E 5.4
- Larsen, Kurt/Lancrin, Stéphan Vincent (2002): International Trade in Educational Services: Good or Bad? In: Higher Education Management and Policy 3/2002, S. 9-45
- Laske, Stephan/Scheytt, Tobias/Meister-Scheytt, Claudia (2004): Personalentwicklung und universitärer Wandel. Programm, Aufgaben, Gestaltung, Universität und Gesellschaft. München/Mering: Rainer Hampp Verlag (= Schriften zur Universitätsentwicklung; 3)
- Leitner, Erich (1984): Hochschulpädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1968. Frankfurt: Lang (= Studien zur Hochschulbildung; 4)
- Leitner, Erich (2001): Die hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden. In: Hochschulpolitische Informationen der Bundeskonferenz 1/2001, S. 44-47
- Leitner, Erich (2004): Die österreichischen Fachhochschulen. Entwicklung und Strukturen eines marktorientierten Hochschulsektors. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2004, S. 94-113
- Lemke, Thomas/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: U. Bröckling/S. Krasmann/Th. Lemke (Hg.), Gouvernamentalität der Gegenwart, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., S. 7-40.
- Lenhardt, Gero (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik, In: Peer Pasternack (Hg.), Konditionen des Studierens, Wittenberg, S. 17-28.
- Lenz, Werner (1990): Fortbildung für Hochschullehrer – eine unerfüllbare Sehnsucht? In: Lenz, Werner/Brünner, Christian (Hg.): Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung. Wien, Köln: Böhlau Verl., S. 96-109
- Lenz, Werner (2004): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Österreich. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hg.): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag, S. 31-64
- Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bonn: W. Bertelsmann Verl. (= Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE))
- Lewin, Dirk/Lischka, Irene (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Wittenberg: HoF Wittenberg (= Arbeitsberichte 06/04)
- Lewin, Dirk/Lischka, Irene (2004a): Passfähigkeit – ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang? In: die hochschule 2/2004, S. 81-95
- Lichtblau, Karl (2004): Von der Globalisierung der Gütermärkte zu einer Globalisierung der Faktormärkte: Beginnt jetzt die wahre Globalisierung? In: Höhnekopp, Elmar/Jungnickel, Rolf/Straubhaar, Thomas (Hg.): Internationalisierung der Arbeitsmärkte. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 282, S. 63-119
- Lischka, Irene (2002): Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung – Ein ambivalentes Verhältnis zwischen Förderung und Blockade. In: AUE-Beiträge 39/2002, S. 29-32
- Lischka, Irene/Hannken-Illjes, Kati (2003): Lebenslanges Lernen und Leistungspunkte – Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen. In: Hochschule und Weiterbildung 2/2003, S. 42-46
- Lischka, Irene/Wolter, Andra (Hg.) (2001): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Lundvall, Bengt-Ake (Hg.) (1992): National systems of innovation: towards a theory of innovation and interactive learning. London: Pinter
- MacGhee, Patrick (2003): The Academic Quality Handbook. Enhancing Higher Education in Universities and Further Education Colleges. London, Sterling: Kogan Page
- Mandl, Heinz (2005): Implementierung von "blended learning" in die Hochschule – auch ein Akzeptanzproblem? In: Frankenberger, Peter/Müller-Böling, Detlef (Hg.): Realität der virtuellen Hochschule. Multimediale Lehre in Baden-Württemberg. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung, S. 140-144
- Markowitsch, Jörg/Messerer, Karin/Prokopp, Monika (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien: WUV Universitätsverlag Schriftenreihe des Fachhochschulrates, Bd. 10
- Marks, Frank/Thömen, Doris ([2002 ff.]): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, S. C 1.1
- Mayer, Beat (2004): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in der Schweiz. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hg.): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag, S. 89-112
- Menze, Clemens (1974): Die Verwandlung der Universitätsidee und die Preisgabe der Bildung. Eine Untersuchung zur Rezeption der Humboldtschen Universitätsidee im frühen neunzehnten Jahrhundert. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/1974, S. 93 ff.
- Merrick, N. (2001): Entering the learning zone www.cipfa.org/public (Zugriff am 05.02.2005)
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1974, S. 36-43
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Michel, Martina (2001): Career Centers. In: Puhle, Hans-Jürgen/Weiler, Hans N. (Hg.): Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung (=Amerikanische Ideen in Deutschland, Bd. 3), S. 45-52



- Miegel, Meinhardt (1997): Arbeitsgesellschaft der Zukunft <http://www.procterundgamble.de/unternehmen/swa-gespr/media/miegel-manuskript.doc> (Zugriff am 07.10.1997)
- Minks, Karl-Heinz/Briedis, Kolja (2004): Der Bachelor als Spunbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach Bachelorstudium. Hannover: HIS
- Mora, Jose-Gines (2001): Lifelong Learning Policies in Spanish Universities. In: *European journal of education* 3/2001, S. 317-328
- Morris, David/Mallier, Tony (2003): Employment of Older People in the European Union. In: *LABOUR* 4/2003, S. 623–648
- Multimedia Kontor Hamburg (Hg.) (2004): Hochschulen im digitalen Wandel. Chancen, Trends, Praxis. Hamburg: Infoport
- Münch, Richard (1995): Vom Fachspezialisten zum Kommunikationsvirtuosen. Düsseldorf
- Nägeli, Rudolf Andreas (2004): Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich. Bedeutung und Nutzen für die Curriculum-Entwicklung. In: Benz, Winfried u.a. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern - Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe
- Neave, Guy (2001): The European Dimension in higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues. In: Huisman, Jeroen/Maasen, Peter/Neave, Guy (Hg.): *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of higher Education*. Amsterdam et al.: Pergamon, S. 13-74
- Neuhäuser, Rudolf (2004): Institutional Autonomy Versus Government Control. The New University Act in Austria. In: *Higher Education Management and Policy* 1/2004, S. 19-26
- Niederschrift der Expertenanhörung am 24.1.2002 http://www.blk-bonn.de/papers/dok1_exp_anh_gats.pdf (Zugriff 18.01.2005)
- OECD (1999a): *Bildungspolitische Analyse 1999*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- OECD (1999b): *OECD STEEL OUTLOOK 1999/2000*. OECD, <http://cdnet.stic.gov.tw/ebooks/OECD/17.pdf> (Zugriff 24.01.2005)
- OECD (2000): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2000*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- OECD (2001a): *Bildungspolitische Analyse 2001*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- OECD (2001b): *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. <http://www1.oecd.org/publications/e-book/9101011E.PDF>
- OECD (2002): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- OECD (2003a): *The Impact of EU enlargement on Austria. This is an excerpt of the OECD Economic Survey of Austria, 2003, from the section on recent macroeconomic developments and medium-term issues, chapter 1*. <http://www.oecd.org/dataoecd/27/37/27564861.pdf> (Zugriff 25.01.2005)
- OECD (2003b): *Information and Communications Technologies ICT and Economic Growth: Evidence from OECD Countries, Industries and Firms*. Paris: OECD
- OECD (2004a): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- OECD (2004b): *Developing Highly Skilled Workers: Review of Finland* <http://www.oecd.org/dataoecd/59/11/32120256.pdf> (Zugriff am 10.01.2005)
- OECD (2005): *Education at a glance*, Paris.
- OECD/CERI (2003): *Disability in Higher Education*. Paris: OECD
- Offe, Claus (1996): Die Aufgabe von staatlichen Aufgaben: „Thatcherismus“ und die populistische Kritik der Staatstätigkeit. In: D. Grimm (Hg.), *Staatsaufgaben*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., S. 317-352.
- Osborne, Michael (2003): Increasing or widening participation in higher education? A European overview. In: *European journal of education* 1/2003, S. 5-24
- Österreichische Rektorenkonferenz (Hg.) (2003): *Wissensbilanz: Bilanz des Wissens? Wissensbilanz für Universitäten im UG 2002*, Wien.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1970): Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education. In: *Sociology of Education* 1/1970, S. 1-37
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1973): *The American University*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Pasternack, Peer (2001): Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung. In: Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer (Hg.): *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 93-119.
- Pasternack, Peer (2004): *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, HoF – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.
- Patel, P/Pavitt, K (2000): National systems of innovation under strain: the internationalisation of corporate R & D. In: Barrell, R/Mason, G/O'Mahony, M (Hg.): *Productivity, Innovation and Economic Performance*; Cambridge UP, S. 217-235
- Pechar, Hans/Pellert, Ada (2004): Austrian universities under pressure from Bologna. In: *European Journal of Education* 3/2004, S. 317-330
- Pechar, Hans/Wroblewski, Angela (2001): Studium und Erwerbstätigkeit. In: Lischka, Irene/Wolter, Andrä (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 187-212
- Perlitz, Uwe (2004): *Stahlmarkt in China: Engpässe verhindern stärkeres Wachstum*. Dt. Bank Research, http://www.dbresearch.de/PROD/DBR_INTERNET_DE-PROD/PROD000000000175979.pdf (Zugriff 24.01.2005)
- Plath, Hans-Eberhard (2000): *Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 33/2000, S. 583-593
- Pongratz, Hans/Voß, Günter (2001): *Erwerbstätige als "Arbeitskraftunternehmer". Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft?* In: *SOWI* 4/2001, S. 42-52
- Pont, Beatriz (2004): Improving Access to and Participation in Adult Learning in OECD Countries. In: *European journal of education* 1/2004, S. 31-45
- Porter, Michael E. (1999): *Nationale Wettbewerbsvorteile: erfolgreich konkurrieren auf dem Weltmarkt*. Wien ; Frankfurt [Main]: Ueberreuter



- Pötschke, Manuela/Simonson, Julia (2003): Konträr und ungenügend? Ansprüche an Inhalt und Qualität einer sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung. In: ZA-Information 52/2003, S. 72-92
- Prenner, Peter/Scheibelhofer, Elisabeth/Wieser, Regine/Steiner, Karin (2000): Qualifikation und Erwerbsarbeit von Frauen von 1970 – 2000 in Österreich http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/importiert/Studie_Langfassung_Frauenqualifikation.pdf (Zugriff 26.01.2005)
- Queis, Dietrich von ([2002 ff.]): Vom 'richtigen' Umgang mit fremden Kulturen. Interkulturelle Begegnungen in Forschung, Lehre und Studium. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. G 5.1
- Queis, Dietrich von ([2002 ff.]): Vom 'richtigen' Umgang mit fremden Kulturen. Interkulturelle Begegnungen in Forschung, Lehre und Studium. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. G 5.1
- Queis, Dietrich von (2002): Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. In: Das Hochschulwesen 1/2002, S. 27-31
- Queis, Dietrich von (2005): Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschullehre. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 2.3
- Rammer, C./Peters, B./Schmidt, T./Doherr, T. (2004): ZEW Innovationserhebung. ZEW Mannheim ftp://ftp.zew.de/pub/zedocs/mip/03/mib_2003.pdf (Zugriff am 18.08.2005)
- Rau, Einhard (1981): Hochschule als System. Funktionen und ihr Wandel in der Universität. Berlin: Technische Universität Berlin (Diss.) (= Soziologische Forschungen; 2)
- Rau, Einhard (1986): Ansätze zur Erfassung institutioneller Vielfalt im Hochschulsystem der USA. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2/1986, S. 107-144
- Reichert, Sybille/Tauch, Christian (2004): Trends 2003. Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Europäische Kommission <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Zusammenfassung.1064413695906.pdf> (Zugriff 01.04.2005)
- Reinberg, Alexander /Schreyer, Franziska (2003): Arbeitsmarkt für AkademikerInnen: Studieren lohnt sich auch in Zukunft * trotz einiger Beeinträchtigungen in jüngerer Zeit haben Hochqualifizierte gute Perspektiven <http://doku.iab.de/kurzber/2003/kb2003.pdf> (Zugriff 18.08.2005)
- Richard R. Nelson, (Hg.) (1993): National Systems of Innovation. A comparative analysis. Oxford: Oxford University Press
- Riesman, David (1981): On Higher Education. The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism. San Francisco: Jossey-Bass
- Ritz, Adrian (1999): Die Evaluation von New Public Management (NPM). Grundlagen für ein Evaluationsmodell und Ergebnisse aus einer empirischen Studie, Institut für Organisation und Personal der Universität Bern, Bern.
- Rüegg, Walter (Hg.) (1984): Konkurrenz der Kopfarbeiter. Universitäten können besser sein: Ein internationaler Vergleich. Osnabrück
- Sandfuchs, Gabriele (2004): Alternative Studienangebote. Ausgewählte Modelle zur zeitökonomischen Organisation der Studienphase. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2004, S. 28-61
- Schäfer, Erich (2002): Aspekte einer Bildungs- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft. In: Cordes, Michael/Dikau, Joachim/Schäfer, Erich (Hg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg: AUE e.V., S. 3-30
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien politischer Steuerung, In: M. G. Schmidt (Hg.), Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Analysen, Opladen, S. 61-87.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt rowohlt's deutsche enzyklopädie 171 / 172
- Schick, Marion (2001): Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium! Eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3/2001, S. 68-74
- Schimank, Uwe (2002): Das zwiespältige Individuum. Zum Person-Gesellschaft-Arrangement der Moderne. Opladen: Leske + Budrich
- Schindler, Götz (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge - eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2004, S. 6-26
- Schmid, Günther (2003): Gleichheit und Effizienz auf dem Arbeitsmarkt Überlegungen zum Wandel und zur Gestaltung des „Geschlechtervertrags“ <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2003/i03-102.pdf> (Zugriff am 20.08.2005)
- Schmid, Josef (1999): Die Moralgesellschaft. Vom Elend der heutigen Politik, Herbig, München.
- Schmitt, Gerhard (2005): Überlegungen zur Grenzverschiebung zwischen physischer und virtueller Realität. In: Frankenberg, Peter/Müller-Böling, Detlef (Hg.): Realität der virtuellen Hochschule. Multimediale Lehre in Baden-Württemberg. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung, S. 144-148
- Schofer, Evan/Meyer, John W. (2004): The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, unveröffentlichtes Manuskript, Stanford University.
- Schuetze, Hans G./Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 3/4/2002, S. 309-327
- Schulmeister, Rolf (1999): Virtuelle Universitäten aus didaktischer Sicht, In: Das Hochschulwesen 6/1999, S. 166-174.
- Schulmeister, Rolf (2005a): Der Studiengang "Master of Higher Education". In: Pfeffer, Thomas/Sindler, Alexandra/Pellert, Ada/Kopp, Michael (Hg.): Handbuch Organisationsentwicklung. Neue Medien in der Lehre. Münster: Waxmann Medien in der Wissenschaft 32, S. 179-195
- Schulmeister, Rolf (2005b): Der Studiengang 'Master of Higher Education'. Ein Curriculum in Hochschuldidaktik für den Hochschullehrernachwuchs. In: Brendel, Sabine/Kaiser, Karin/Macke, Gerd (Hg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann Blickpunkt Hochschuldidaktik Band Nr. 115, S. 123-134
- Schulmeister, Rolf (o. J.): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. Ein Plädoyer für offene Lernsituationen (Zugriff am 01.03.2005)



- Schulze, Gerhard (1996): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (Zugriff 03.02.2005)
- Selent, Petra (2002): Schlüsselqualifikationen im Kontext der Hochschulreform. In: Journal Hochschuldidaktik 1/2002, S. 4-5
- Sembill, Detlef (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Opladen Bd. 4, S. 60-90
- Seybold, Hansjörg/Winkelmann, Hans-Peter (2001): Hochschulbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung – auf dem Weg in die Zukunft http://www.emas-bremen.de/material/up_blk_hochschule.pdf (Zugriff am 01.04.2005)
- Shackleton, J.R. (2003): Opening up Trade in Higher Education. A Role for GATS. In: World Economics 4/2003, S. 55-77
- Sloane, Peter J. /O'Leary, Nigel C. (2004): The Return to a University Education in Great Britain <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2004/2076/pdf/dp1199.pdf> (Zugriff 10.01.2005)
- Soellner, Renate/Lübeck, Dietrun (2005): Qualitätssicherung durch hochschuldidaktisch ausgerichtete Personalentwicklung
- Solimano, Andrés (2002): Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries [http://wbln0018.worldbank.org/eurvp/web.nsf/Pages/Paper+by+Solimano/\\$File/SOLIMANO+REVISED.PDF](http://wbln0018.worldbank.org/eurvp/web.nsf/Pages/Paper+by+Solimano/$File/SOLIMANO+REVISED.PDF) (Zugriff 25.01.2005)
- Stadelhofer, Carmen/(Kap. 3 in Zusammenarbeit mit Markus Marquardt) (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen, Günther (Hg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 147-194
- Stamm-Riemer, Ida (Hg.) (2004): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag
- Statistik Austria (2003): Bevölkerung Österreichs im 21. Jahrhundert ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/bev-21jhd_web.pdf (Zugriff 20.04.2005)
- Steher, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 36/2001, S. 7-14
- Steiner Udo (1984): Kulturauftrag im staatlichen Gemeinwesen, In: Berichte und Diskussionen auf der Tagung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer in Köln vom 28. September bis 1. Oktober 1983, Berlin/New York, S. 7-45.
- Stifterverband (2004): Karrierechancen mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
- Stockinger, Andreas (2003): 200 Maßnahmen für ein Nachhaltiges Österreich. Das Arbeitsprogramm 2003 zur Umsetzung der Österreichischen Nachhaltigkeitsstrategie http://wko.at/up/enet/nachhaltigkeit/AP_030708.pdf (Zugriff am 01.06.2005)
- Streck, Wolfgang (2004): Globalisierung: Mythos und Wirklichkeit (Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Working Paper 04/4), Köln.
- Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2003): Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Das Hochschulwesen 4/2003, S. 135-144
- Teichler, Ulrich (2000): Zum Wandel der Beziehungen von Hochschulen und Beruf. In: Das Hochschulwesen 6/2000, S. 181-184
- Teichler, Ulrich (2001): Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschulen. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied, Krißel: Luchterhand (=Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis), S. 60-80
- Teichler, Ulrich (2003): Die Master-Stufe an Hochschulen in Europa – Probleme und Chancen. In: Das Hochschulwesen 5/2003, S. 174-178
- Teichler, Ulrich (2005): Internationalisierung und Mobilität. In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch zur Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (=GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung), S. 62-67
- Teichler, Ulrich/Wolter, André (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule 2/2004, S. 64-80
- Tews, Kathrin/Wiegand, Ulrich/Weickert, Sven (2004): Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge. Berlin: Industrie- und Handelskammer Berlin
- Titscher, Stefan (2004): Theoretische Grundlagen, Interpretationsversuche und mögliche Auswirkungen des Universitätsgesetzes. In: Höllinger, Sigurd/Titscher, Stefan (Hg.): Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien: WUV Universitätsverlag, S. 73-123
- Titscher, Stefan/Höllinger, Sigurd (2003): Hochschulreform in Europa - konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Opladen: Leske + Budrich
- Traxel, Oliver/Schulte, Olaf A./Hennecke, Birgit (2004): Wie e-kompetent sind die Hochschullehrenden? Eine Befragung zum Thema E-Learning / E-Teaching. In: Das Hochschulwesen 3/2004, S. 89-93
- Trebilcock, Anne (2002): Do Global Players Need Global Rules. In: Höhnekopp, Elmar/Jungnickel, Rolf/Straubhaar, Thomas (Hg.): Internationalisierung der Arbeitsmärkte. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 282, S. 347-358
- Trinczek, Rainer (2002): Globalisierung – in soziologischer Perspektive. In: sowi-onlinejournal.de 1/2002, S. 1-22
- Tuschling, Anna (2004): Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, Ulrich (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 152-158
- U.S. Department of Education (2002): Nontraditional Undergraduates (Zugriff am 12.05.2005)
- U.S. Department of Education (2003): The Condition of Education 2003. Washington: U.S. Government Printing Office
- UNDP (2001): Human Development Indicators 2001. United Nations <http://www.undp.org/hdr2001/back.pdf> (Zugriff am 15.03.2004)



- UNDP (2004): Human Development Indicators 2004. United Nations http://hdr.undp.org/reports/global/2004/pdf/hdr04_HDI.pdf (Zugriff 15.03.2004)
- United Nations (2001): Replacement Migration: Is It a Solution to Declining and Ageing Populations? <http://www.un.org/esa/population/publications/migration/migration.htm> Pressemitteilung zur Studie: <http://www.un.org/News/Press/docs/2000/20000317.dev2234.doc.html> (Zugriff 26.01.2005)
- United Nations (2002): World Population Ageing: 1950 – 2050. <http://www.un.org/esa/population/publications/world-ageing19502050/> (Zugriff 23.10.2004)
- United Nations (2003): World Population Prospects: The 2002 Revision - Highlights. United Nations, <http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2002/WPP2002-HIGHLIGHTSrev1.PDF> (Zugriff 31.01.2005)
- United Nations Industrial Development Organization (2002): Industrial Development Report 2002/2003. Competing through vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske + Budrich
- Voß, Günter (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, S. 287-314
- Vossensteyn, Hans (2004): Fiscal Stress: Worldwide Trends In Higher Education Finance. In: NASFAA JOURNAL OF STUDENT FINANCIAL AID 34/1/, S. 39-55
- Wagner, Wolf (2003): Reputationsmaschine Hochschule. Zur Strategiebestimmung der Fachhochschulen, in: *Die neue Hochschule* 6/2003, S. 28-31.
- Weber, Max (1994): Wissenschaft als Beruf. Schutterwald / Baden: Wiss. Verlag
- Webler, Wolff-Dietrich (1986): Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung. Historisch-soziologische Ursachen für Stabilität und Wandel der deutschen Hochschulen. In: ZSE 2/1986, S. 213-284
- Webler, Wolff-Dietrich (2001): Qualitätssicherung in gestuften Studiengängen. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied: Luchterhand, S. 237-262
- Webler, Wolff-Dietrich (2002): Internationalisierung schon eingelöst? Inhaltliche Anforderungen an die Entwicklung internationaler Studiengänge und deren Umsetzung in Lehre und Studium. In: Das Hochschulwesen 1/2002, S. 18-26
- Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld: Bertelsmann Blickpunkt Hochschuldidaktik, S. 53-82
- Weicker, Nicole/Thumser, Katrin ([2002 ff.]): Umfassende didaktische Schulung studentischer MultiplikatorInnen. Konzeption, didaktische Analyse und erprobte Realisierungsmöglichkeiten zur Vorbereitung von TutorInnen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. F 6.2
- Weinert, Franz E. (2000): Lernen der Lernens. In: Bildung, Forum (Hg.): Erster Kongress des Forums Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
- Weißböck, Josef (2000a): Didaktisches und sozial-kommunikatives Training für Tutor/inn/en – ein Ausweg aus der universitären Massenabfertigung?! In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Stuttgart: Raabe, S. C 1.6
- Weißböck, Josef (2000b): Didaktisches und sozial-kommunikatives Training für Tutor/inn/en. Ein Ausweg aus der universitären Massenabfertigung? In: Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre C1.6/, S. 1-22
- Welbers, Ulrich (2002): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. Stuttgart: Raabe
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf/(unter Mitarbeit von Bianca Wagner) (Hg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld: Bertelsmann Blickpunkt Hochschuldidaktik Hochschuldidaktik, Arbeitsgemeinschaft für Band Nr. 116
- Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia (2005): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne, Universität und Gesellschaft. München/Mering: Rainer Hampp Verlag (= Schriften zur Universitätsentwicklung; 4)
- Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1988): Unsere gemeinsame Zukunft, Staatsverlag, Berlin.
- Werner, Heinz (2002): Die Zuwanderung unter Arbeitsmarktgesichtspunkten in Australien, Kanada, USA, Schweiz.(Hg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg: IAB Jg. 35, H. 4., S. 645-662
- Wildt, Johannes ([2002 ff.]a): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Stuttgart: Raabe, S. A 1.1
- Wildt, Johannes ([2002 ff.]b): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. A 3.1
- Wildt, Johannes (2001): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 25-42
- Wildt, Johannes (2001): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 25-42
- Wildt, Johannes (2002): Der Blick über den Tellerrand. Fachübergreifende Lehr- und Studienangebote. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, S. E 1.1
- Wilkinson, R.H. (1970): The Gentleman Ideal and the Maintenance of a Political Elite. In: Musgrave, P. W. (Hg.): Sociology, History and Education. London, S. 126 ff.



- Willke, Helmut (1996): *Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Winter, Martin (2002): *Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien*. In: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verl., S. 110-124
- Wirtschaftsuniversität Wien (2005): *Jahresbericht 2004* <http://www.wu-wien.ac.at/portal/publikationen/jb/jb2004.pdf> (Zugriff 19.08.2005)
- Wissenschaftsrat (1978): *Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots*. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*. Berlin: Wissenschaftsrat
- WISU (1999): *Der neue Trend: Patchworking*. In: *Das Wirtschaftsstudium*, 10/1999, S. 1214
- Wit, Kurt De/Verhoeven, Jef (2001): *The Higher Education policy of the European Union: With or Against the Member States*. In: Huisman, Jeroen/Maasen, Peter/Neave, Guy (Hg.): *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of higher Education*. Amsterdam et al.: Pergamon, S. 175-226
- Wolff, Klaus Dieter (Hg.) (1995): *Qualitätskonzepte einer Universität. Differenzierung, Effektivierung und Vernetzung*. München: iudicium-Verl. (= Erfurter Beiträge zur Hochschulforschung und Wissenschaftspolitik; Bd. 1)
- Wolter, André (2001): *Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel*. In: Busch, Friedrich W./Schwab, Herbert (Hg.): *Intellektualität und praktische Politik: Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz zum 60. Geburtstag*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 19-65
- World Bank (2004a): *China at a glance*. World Bank http://www.worldbank.org/data/countrydata/aag/chn_aag.pdf (Zugriff am 14.03.2005)
- World Bank (2004b): *India at a glance*. World Bank http://www.worldbank.org/cgi-bin/sendoff.cgi?page=/data/countrydata/aag/ind_aag.pdf (Zugriff am 14.03.2005)
- World Trade Organisation (o.J.): *WTO's History* <http://www.pbs.org/newshour/bb/international/wto/history.html> (Zugriff am 15.03.2005)
- World Trade Organisation (o.J.): *WTO's History* <http://www.pbs.org/newshour/bb/international/wto/history.html> (Zugriff am 15.03.2005)
- Zaugg, Rolf ([2004 ff.]): *Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangprofil*. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe, S. E 5.3
- Zechlin, Lothar (2003): *Die autonomisierte Universität. Zur Modernisierung der österreichischen Universität*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/2003, S. 6-16
- Zuberbühler, Max . (1999): *Der Einfluss auf den Arbeitsmarkt durch Virtualisierung von Unternehmen. Vom Vollzeitangestellten zum Capuccino- und Portfolio-Worker*. In: *io-management* 12/1999, S. 36-41