

Michael HÖLSCHER¹ & Reinhardt KRECKEL (Wittenberg)

Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen

Zusammenfassung

In der aktuellen Hochschulreform muss die Didaktik eine wichtige Rolle spielen. Die Autoren plädieren aber dafür, dass sich Überlegungen zur Hochschul-Didaktik nicht zu stark an der aktuellen Reformrhetorik orientieren dürfen. Stattdessen sollten die Konzepte für verschiedene Hochschularten an deren je spezifischen originären Aufgaben ausgerichtet sein. Für die Universitäten heisst das, die Wissenschaft ins Zentrum der Überlegungen zu stellen. Nur so kann die Unterstützung der Professorinnen und Professoren für einen im Prinzip sinnvollen Reformprozess gewonnen werden. Der Artikel gliedert sich in vier Punkte. Nach einer Einleitung wird zunächst das aktuell vorherrschende Paradigma einer stärkeren Orientierung der Universitäten am Wettbewerb vorgestellt. Dieses wird in Abschnitt 3 mit den eigenen Gedanken kontrastiert. Ein Fazit fasst die Ergebnisse zusammen.

The Role of Didactics in Higher Education Reform

Abstract

Didactics have to play a crucial role in current process of higher education reform. But the actual rhetoric of reform should not be the main focus of the considerations. Instead there should be different concepts for different types of higher education institutions. For research universities this means to concentrate mainly on scientific advance. This would ensure the central support of the academic staff for the necessary reforms. The article is structured as follows: After a short introduction we present the actual paradigm of reform, especially aiming at higher competition in the field. This is confronted in part 3 with our own ideas. A conclusion ends the text.

¹ e-Mail: michael.hoelscher@hof.uni-halle.de

1 Einleitung

Hochschulreformen sind im heutigen Europa ein aktuelles Thema. Reformbefürworter und Reformgegner sind sich darin einig, dass die europäischen Hochschulen unter einem massiven externen Veränderungsdruck stehen, weil sich ihre Rahmenbedingungen erheblich verändert haben. Das gilt insbesondere auch für die Universitäten in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz, auf die sich die folgenden Überlegungen hauptsächlich beziehen.

Drei Verursachungszusammenhänge sind zu nennen, die diesen allgemeinen Veränderungsdruck hauptsächlich erzeugen:

1. Die Vervielfachung der Studierendenzahlen,
2. die andauernde Unterfinanzierung der staatlichen Hochschulen,
3. die fortschreitende Internationalisierung und Standardisierung des europäischen Hochschulsystems im Zuge des sog. Bologna-Prozesses.

Umstritten ist, welche Konsequenzen aus dieser Sachlage zu ziehen sind. Wir gehen in diesem Beitrag von der Einschätzung aus, dass der von außen induzierte Veränderungsdruck die Hochschulen nolens volens zum Agieren zwingt. Auch bewusstes „Nicht-Handeln“ oder stillschweigendes Beharren auf bewährten Routinen ist in diesem Sinne „Handeln“.

Hochschulexpansion ist ein globaler, seit Mitte des 20. Jahrhunderts weltweit zu beobachtender Vorgang. Überall haben die Studierendenzahlen im Tertiärbereich deutlich zugenommen (vgl. SCHOFER & MEYER, 2005). Neu und spektakulär ist hingegen die enorme Beschleunigung dieses Prozesses, der sich seit dem Ende des Kalten Krieges in allen OECD-Ländern vollzieht. So nahmen im Jahr 2003 in Schweden und Finnland laut Angaben der OECD (2005a, S. 249) bereits 80% bzw. 73% eines Altersjahrganges ein Hochschulstudium auf; der Durchschnitt der OECD-Länder betrug 53%. Die Schweiz, Deutschland und Österreich, drei Länder mit einem dualen Berufsbildungssystem, liegen mit einem Studienfängeranteil von 38%, 36% und 35% deutlich zurück. Aber auch hier haben die Studienfängerquoten in den letzten Jahren rasant zugenommen.²

Man mag die Verlässlichkeit der Zahlenangaben im Einzelnen bestreiten, und es ist auch nicht zu übersehen, dass die Quelle dieser Statistiken, die OECD, selbst zu den aktivsten Befürwortern des neuen Hochschulexpansionsschubs gehört. Mit gewissem Recht könnte man ihn, in Analogie zum „Bologna-Prozess“, geradezu als „OECD-Prozess“ bezeichnen. Der unbestreitbare empirische Kern des OECD-

² So nennt die amtliche Statistik für 1993 in Deutschland eine Studienanfängerquote von 25,5% (www.destatis.de, Pressemitteilung, 4.12.2003), für Österreich im Jahr 1991 eine Quote von 21,5% (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR, 2005, S. 10), für die Schweiz 1995 ein Hochschuleintrittsquote von 22,4% (SCHWEIZER BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2003, S. 6). In allen drei Ländern ist also auch bei vorsichtiger Dateninterpretation unübersehbar, dass die Studienanfängerquote allein im letzten Jahrzehnt um etwa 50% angestiegen ist – fast ein Quantensprung, der weitgehend unbemerkt geblieben ist.

Prozesses ist der Sachverhalt, dass die Hochschulen in Europa immer deutlicher von Eliteinstitutionen zu Stätten der Breiten(aus)bildung werden, und dies unter finanziell höchst restriktiven Bedingungen. In einer gewissen Zuspitzung lässt sich geradezu sagen, dass die Errungenschaft des 19. Jahrhunderts, die allgemeine Schulpflicht, in den Gesellschaften des 21. Jahrhunderts auf dem Wege ist, eine „allgemeine Hochschulpflicht“ zu werden. Tertiäre Bildungsabschlüsse werden in der Wissensgesellschaft zu Eintrittskarten in ein halbwegs gesichertes Berufsleben.

Vor diesem Problemhintergrund wollen wir uns nun als Soziologen und Hochschulforscher, also: als fachliche Außenseiter, der Rolle der Hochschuldidaktik zuwenden. Man verrät sicherlich kein Geheimnis, wenn man als Hochschul-erfahrener davon ausgeht, dass die Hochschuldidaktik unter Fachwissenschaftlern kein allzu hohes Ansehen genießt und vielfach eher als „notwendiges Übel“ empfunden wird. Das gilt besonders für die Universitäten, die sich noch immer aus dem Humboldtschen Credo von der „Einheit von Forschung und Lehre“ legitimieren. Der Forschung wird dabei eindeutig das Primat zugewiesen, so dass gute Forscher quasi per definitionem auch zu guten Lehrern werden, ohne eine besondere hochschuldidaktische Qualifikation zu benötigen.

Es soll hier nicht unsere Absicht sein, der Frage nachzugehen, inwieweit die Leitidee der Einheit von Forschung und Lehre in Deutschland, Österreich und der Schweiz wirklich dem universitären Alltag entspricht. In allen drei Ländern hat man in der Vergangenheit immerhin versucht, durch eine Differenzierung des Hochschulsystems einen Teil des zunehmenden Studierendenstroms in Fachhochschulen umzudirigieren, deren Primäraufgabe die Lehre, nicht die Forschung ist. Aber dieser Differenzierungsprozess ist bis jetzt überall eine Randerscheinung geblieben. Die große Mehrzahl der Studierenden drängt in die Universitäten – und zwar in der Regel nicht, um Gelehrte oder Forscher zu werden, sondern um ein qualifiziertes Studium zu absolvieren, beispielsweise ein Bachelor-Studium.

An dieser Stelle ergibt sich für den unbefangenen Beobachter die naheliegende Frage, wie es um die Qualifikation derer bestellt ist, die für die Lehre an den Universitäten zuständig sind. Die folgenden Ausführungen gliedern sich in drei Teile. Erstens beleuchten wir kurz das unserer Meinung nach zur Zeit vorherrschende Paradigma, welches die Universitäten stärker marktwirtschaftlich ausrichten will. In einem zweiten Schritt skizzieren wir eine mögliche, und aus unserer Sicht sinnvollere, Alternative, die statt dessen eine Orientierung an der Autonomie der Wissenschaft ins Zentrum stellt. Daran schließen sich drittens einige Schlussfolgerungen für die Gestaltung einer zukünftigen Hochschuldidaktik an.

2 Diagnose des aktuellen Paradigmas

2.1 Der Reformkontext

Die Universitäten sind in den letzten Jahren zunehmend in die Kritik geraten. Die Vorwürfe, vor allem von staatlicher Seite und aus der Wirtschaft, zielen meist auf eine fehlende Markt- oder Wettbewerbsorientierung. Die Universitäten seien im globalen Bildungsmarkt (noch) nicht konkurrenzfähig, die Absolventen seien nicht

zielgenau für den Arbeitsmarkt ausgebildet und generell gäbe es deutliche Rationalisierungspotentiale. Im Zuge der aktuellen Hochschulreformen sollten deshalb genau diese Probleme angegangen werden und die Hochschulen, so eine prominente Formulierung, „entfesselt“ (MÜLLER-BÖLING, 2000) oder zu „entrepreneurial universities“ (CLARK, 1998, 2005) umgebildet werden.

Eine zweite Neuerung ist die Umstellung der Universitäten von einer Input- zu einer Output-Steuerung im Zuge der Einführung von Ideen des „New Public Management“ (z.B. FISCH & KOCH, 2005; STOCK, 2004), und zwar über die verschiedensten Hochschulsysteme hinweg (AMARAL et al., 2002).³ Bei der bisher vorherrschende kameralistischen Verwaltung der staatlichen Universitäten wird der jeweilige Finanzbedarf („Input“) im Zuge von Haushaltsverhandlungen im voraus festgelegt; im nachhinein wird lediglich kontrolliert, ob die einzelnen Haushaltsposten ordnungsgemäß ausgegeben wurden. Qualitätskontrollen sind dabei nicht vorgesehen. Im Zuge der sogenannten Autonomisierung der Hochschulen und der Einführung von Globalhaushalten wird nun zunehmend auf eine Output-Kontrolle umgestellt. Die Universitäten, so die Überlegungen, müssen zukünftig z.B. über Profilbildung, Drittmittelwerbung und steigende Absolventenzahlen, aber auch über Wissens- oder Leistungsbilanzen ihren angemessenen Umgang mit den öffentlichen Geldern belegen. Die Vergabe der Mittel über Leistungsindikatoren soll den Wettbewerb der Universitäten zusätzlich anspornen.⁴

Diese und andere Planungen entstammen von ihrer Idee her sicherlich nicht der Mitte der *universitas litterarum*. Es geht dabei nicht primär um den Wettbewerb der besten Ideen, sondern um den Wettbewerb um knappe Mittel, nicht um wissenschaftsimmanente Ziele zu orientieren, sondern in erster Linie um Kostensenkungen bzw. ökonomische Wettbewerbsvorteile. Das ruft auf Seiten der Reformkritiker Befürchtungen auf den Plan: „Core academic values may be replaced by short-term views and criteria focussing on the needs of the economy“ – so AMARAL & MAGALHAES (2002, S. 19). Verfechter des neuen Kurses beklagen umgekehrt, dass viele dieser „core academic values“, also: die traditionelle akademische Kultur, für den Reformkurs kontraproduktiv seien. Sie fordern dementsprechend eine neue Universitätskultur, eine „entrepreneurial culture“ (z.B. DAVIES, 2001; vgl. auch CLARK, 2005; TITSCHER, 2004, S. 75 f.).

Erklärtes Ziel der Reformansätze ist neben der Effizienzverbesserung aber auch die Qualitätssicherung. Die Triebfeder zur Etablierung neuer und transparenter „Qualitätssicherungsverfahren“ ist allerdings nicht so sehr die Behebung von tatsächlichen (oder vermuteten) Qualitätsmängeln des Hochschulsystems. Akkreditierungen, Evaluationen, leistungsbezogene Mittelvergabe etc. mögen zwar auch der Leistungsverbesserung in Forschung und Lehre zu Gute kommen, sie dienen aber doch in erster Linie extrinsischen Erfordernissen: Zum einen fungieren sie als Instrumente der „Output-Kontrolle“ durch den staatlichen Geldgeber und sie

³ Für Österreich z. B. Rektor der Universität Graz (2002), für die Schweiz KOPP (1998).

⁴ Dass sich damit von der Vorstellung und gleichzeitig dem Ziel einer an allen Universitäten relativ homogenen Qualität, wie sie zumindest für Deutschland galten, verabschiedet wird, sei hier nur am Rande erwähnt.

dienen der Selbstlegitimierung (und öffentlichen Selbstdarstellung) der Hochschulen. Zum anderen ist zu bedenken, dass es bei der Einführung von Qualitätssicherungsverfahren immer auch um Standardisierung, Vergleichbarkeit, Transparenz von Studien-, Lehr- und Forschungsleistungen im europäischen und internationalen Maßstab geht. Insofern kann man den „Bologna-Prozess“ auch als ein Verfahren zur europaweiten Einführung einer gemeinsamen „Qualitätswährung“ verstehen (BERG, 2005).⁵ Ob dies vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Hochschulsysteme gelingen wird, ohne die einzelnen Systeme mit zu großen Anpassungsleistungen zu überfordern, bleibt abzuwarten.⁶ Vor allem wird sich noch erweisen müssen, ob die neuen Qualitätssicherungsprozeduren wirklich zu einer Qualitätsverbesserung oder zumindest Qualitätsbewahrung unter schwieriger werdenden Rahmenbedingungen führen (vgl. PASTERNAK, 2005). Immerhin ist ja die Sorge nicht ganz unbegründet, dass die sog. „Vermassung“ und Standardisierung der Hochschulbildung an unterfinanzierten Institutionen auch zu Qualitätsverlusten führen kann.

Im übrigen sollte man trotz der zur Zeit üblichen Qualitätssicherungsrhetorik nicht ganz aus dem Auge verlieren, dass die Qualitätsentwicklung und -förderung im engeren Sinne schon immer zum ureigensten Selbstverständnis der Hochschulen gehört, jedoch an wissenschaftsimmanenten Maßstäben und -zielen orientiert ist. Das bewährte universitäre Verfahren der Qualitätssicherung war und ist die kollegiale und fachöffentliche Kritik. Peer-review-Verfahren oder die intensive Kontrolle der wissenschaftlichen Qualifikation bei Promotionen, Habilitationen und Berufungen⁷ und bei der Vergabe von Forschungsmitteln sind etablierte Instrumente der Qualitätssicherung. Aus Sicht der Hochschulen gilt deshalb noch immer als oberste Maxime: „Die wissenschaftliche Methode selbst, die jede Aussage prüft und nur das gelten lässt, was kompetenter Kritik standhält, diese wissenschaftliche Methode war und ist die anerkannte Methode der Qualitätssicherung an den Hochschulen“ (KRECKEL, 2004, S. 150 f.).⁸

Allerdings bezieht sich der Großteil der bewährten Qualitätssicherungsmechanismen primär auf die Forschung. Auch hierin spiegelt sich die traditionelle Unterordnung der universitären Lehre unter die Forschung, die oben schon angesprochen

⁵ Siehe auch die gemeinsame Initiative der OECD und der UNESCO zu „guidelines on quality provision in cross-border higher education“ (vgl. ISCHINGER, 2005).

⁶ Als Beispiel sei die „character formation“ als Aufgabe der universitären Bildung angeführt, die in angelsächsischen Systemen eine zentrale Rolle spielt, während sie in den deutschsprachigen Systemen nur eine untergeordnete Rolle spielt oder sogar explizit abgelehnt wird (vgl. GELLERT, 1988).

⁷ Dies gilt zumindest in Deutschland. In Österreich gibt es eine intensive Diskussion, ob die Stellung der Professoren bei Berufungsverfahren nicht gestärkt werden sollte (z.B. MARHOLD, 2004).

⁸ Interessanterweise wird auch von Vertretern einer neuen, unternehmerischen Kultur an den Universitäten gesehen, dass die traditionellen Vorstellungen ein gewisser Qualitätsgarant waren und sind. Entsprechend verbinden sie ihre Forderungen nach einer neuen Kultur auch mit der Forderung nach der Einführung eines Qualitätsmanagements, welches nichtintendierte Nebenfolgen der Reformen auffangen soll (Davies, 2001, S. 35 f.).

wurde. Mit der inzwischen vollzogenen Umwandlung der Universitäten zu Stätten der wissenschaftlichen Breiten(aus)bildung wird dieses Arrangement immer anachronistischer. Die von Außen an die Hochschulen herangetragene Forderung, sich vermehrt der Qualitätssicherung in der Lehre anzunehmen, zielt deshalb durchaus in die richtige Richtung.

2.2 Die Rolle der Hochschuldidaktik

In diesem Kontext wird verständlich, dass dem Thema Hochschuldidaktik in den letzten Jahren wieder verstärkte Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Didaktische Konzepte wurden nach ersten Entwicklungen in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts vor allem im Zuge der Hochschulexpansion und -liberalisierung Ende der 60er / Anfang der 70er Jahre an den Universitäten eingeführt. Diese erste breitere Bewegung verfolgte damals häufig das Ziel, die Lehre vom „Muff von 1000 Jahren“ zu befreien und die Studierenden zu selbstbestimmten und kritischen Individuen zu bilden.⁹ Auch Praxisbezüge wurden schon damals stark gesucht (z.B. SCHMITHALS & CORNWALL, 1977), allerdings standen sie weniger unter der Prämisse der ökonomischen Verwertbarkeit als vielmehr der gesellschaftlichen Emanzipation. Dass viele der selbstgestellten Ansprüche nicht eingehalten wurden, ist allseits bekannt.

Zweifellos hat die Hochschuldidaktik aktuell viel zu gewinnen. Der Ruf nach einer professionalisierten Lehre und einer Hochschulentwicklung, die z.B. über ein gezieltes Personalmanagement die Qualität der Lehre verbessern helfen soll, ist unüberhörbar (z.B. BERENDT, 2002; MÜRMAN, 2005). So fordern viele Hochschulgesetze mittlerweile den Nachweis einer didaktischen Qualifikation des wissenschaftlichen Personals. Auf individueller Ebene wird dem wissenschaftlichen Nachwuchs etwa nahe gelegt, Lehrportfolios zu entwickeln u.ä. (z.B. QUEIS, 2005). Verantwortlich für diesen Trend sind vor allem die oben schon genannten drei Gründe:

- a) Durch die Bildungsexpansion hat sich die Zusammensetzung der Studierenden deutlich verändert. Uns geht es hier weniger um die Veränderung der sozialen Zusammensetzung, die unter dem Gesichtspunkt der sozialen Gerechtigkeit weiterhin unbefriedigend ist,¹⁰ sondern um die Motivation für die Studienaufnahme. Während immer weitere Bevölkerungskreise ein Hochschulstudium ergreifen, wird der Anteil der Studierenden an der Gesamtstudierendenschaft, für den Forschung und Wissenschaft ein plausibles Studien- und Berufsziel ist, immer geringer. Während es für angehende Forscher oder Forscherinnen im Prinzip gleichgültig ist, wie lange ihr Studium dauert (, weil ihr Wissensdurst

⁹ Heute würde man von Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen reden, aber dazu unten mehr.

¹⁰ Für Deutschland und Österreich vgl. z.B. http://www.bmbf.de/pub/eurostudent_report_2005.pdf (S. 60); für Deutschland ausführlicher zudem die Sozialreports des Deutschen Studentenwerks (ISSERSTEDT et al., 2004). Insbesondere für den vorgelagerten Schulsektor finden sich Ergebnisse auch in der neuen PISA-Studie (OECD, 2005b).

nie gestillt wird), wollen immer größere Anteile statt dessen mit möglichst geringem Zeitaufwand einen möglichst guten Abschluss, um kulturelles Kapital im Sinne von Pierre BOURDIEU (1992) bzw. Humankapital im Sinne von Gary BECKER (1964) akkumulieren zu können. Insbesondere Studierende, die bereits eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit hinter sich haben, streben nach einer effizienten Hochschulbildung, die ihnen ganz spezifische Kenntnisse vermittelt. D. h. der Wissenserwerb in der Hochschule wird für immer mehr Studierende ein legitimes Mittel zu einem außerakademischen Zweck (LISCHKA, 2003, S. 26 ff.; KOGAN, 2004, S. 10 f.).

- b) Aufgrund der mangelhaften Finanzausstattung der Hochschulen ist auf absehbare Zeit eher mit einem sich weiter verschlechternden Zahlenverhältnis von Studierenden zu Lehrenden zu rechnen. Schon allein aus diesem Grunde muss das Gewicht der Lehre im Vergleich zur Forschung steigen (SCHIMANK, 1995, S. 40ff.).¹¹ Das Humboldtsche Ideal der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden ist unter diesen Umständen schon lange nicht mehr zu realisieren (z.B. SCHIMANK & WINNES, 2001).¹² Um in den überfüllten Veranstaltungen wenigstens noch ein gewisses Maß an Wissen zu vermitteln, sind deshalb fortgeschrittenere didaktische Fähigkeiten und Techniken vonnöten.

Gleichzeitig sei allerdings darauf hingewiesen, dass sich viele didaktische Methoden sinnvoll nur in kleineren Lerngruppen umsetzen lassen, die zusätzlichen Arbeitsaufwand benötigen, also gerade nicht Zeit und Personal sparen. Dies gilt in weiten Teilen auch für das aktuell stark geförderte e-Learning (HESSE et al., 2001; SCHÄFER, 2002; LANDFRIED & SENGER, 2004 ff.; MARKOWITSCH et al., 2004).

Didaktik zielt also nicht primär auf eine größere Effizienz, sondern auf eine Qualitätssteigerung der Lehre, also: auf Effektivität. Wenn man bedenkt, dass sich manche Hochschulplaner von der Einführung der neuen und kürzeren Bachelor- bzw. Bakkalaureatsstudiengänge Einspareffekte erhoffen, muss man vor diesem Hintergrund skeptisch bleiben. Die Vorstellung, man könne große Studierendenzahlen kostengünstig mit Hilfe von Massenvorlesungen und anschließenden Multiple-Choice-Klausuren zu einem akzeptablen Studienabschluss führen, verträgt sich kaum mit hochschuldidaktischen Mindestanforderungen.

¹¹ Dabei ist anzumerken, dass Lehrende in Deutschland (und wohl auch in Österreich und der Schweiz) bereits deutlich höhere Lehrverpflichtungen als etwa ihre Kollegen in den USA oder Japan haben (vgl. ENDERS & TEICHLER, 1997).

¹² Zumindest gilt dies für die meisten Universitäten weltweit. Sogenannte „Weltspitze-Universitäten“ bieten dagegen oft sehr kleine Lerngruppen an. Allerdings ist dies mit einem enormen Finanzbedarf verbunden: Zum Vergleich: Die deutsche Exzellenzinitiative sieht ein bundesweites Budget von 1,9 Milliarden – aufgeteilt auf 5 Jahre vor, die Universität Harvard hat alleine einen jährlichen Etat von 2,4 Milliarden – (in 2003) (zum Vergleich auch: Die Universität Leipzig hat bei anderthalb mal so vielen Studierenden einen Etat von 211 Millionen) (vgl. auch ALTBACH, 2003).

- c) Die Internationalisierung der Hochschulen ist die dritte wichtige Komponente der aktuellen Reformen (z.B. WÄCHTER, 2004; KEHM, 2003; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, 2001). Im Rahmen der zunehmenden Internationalisierung¹³ wird der Hochschuldidaktik und -entwicklung eine zweifache Rolle zugewiesen. Erstens soll eine professionelle Lehre, die z.B. auch fremdsprachige Veranstaltungen umfasst, Hochschulen für ausländische Studierende attraktiv machen. Zweitens sollen die eigenen Studierenden für ein Leben und Arbeiten in einer globalisierten Welt gerüstet werden (z.B. QUEIS, 2002; SZCZYRBA & WILDT, 2003; WEBLER, 2002).

Als Reaktion auf diese drei Punkte wird zunehmend gefordert, dass die universitäre Bildung nicht nur fachliches Wissen vermitteln, sondern besondere Kompetenzen (bzw. Schlüsselqualifikationen)¹⁴ bei den Studierenden entwickeln sollte: Da immer weniger Absolventen in der Universität bzw. Forschung bleiben, benötigen sie arbeitsmarktbezogene Kompetenzen. „Employability“ wird als wichtiges Studienziel genannt. Auch aufgrund der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG et al., 2004; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2000; SEMBILL, 2000) kann es sich beim Hochschulstudium nicht allein nicht um die Vermittlung von Fachwissen, welches veraltet, handeln. Vor dem Hintergrund der fehlenden Ressourcen sind Studierende zudem auf eine Ausweitung des Selbststudiums angewiesen. Dies soll insbesondere durch den Einsatz der neuen IuK-Technologien, Stichworte sind hier e-Learning, blended learning etc., unterstützt werden (siehe z.B. die Beiträge in den beiden Sammelbänden ISSING & STÄRK, 2002; BETT et al., 2004). Auch zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen sind verschiedene Ansätze in der Diskussion (SZCZYRBA & WILDT, 2003; HAHN, 2004; QUEIS, 2002; WEBLER, 2002).

Diese Entwicklungen sind sicherlich begrüßenswert. Sie müssen aber ihren Ort in der Universität noch finden. Das heißt, hochschuldidaktische Bestrebungen dürfen nicht wieder, wie schon einmal, in die Isolation geraten und von den prestigeträchtigeren Zielen Forschung und Nachwuchsbildung überrollt werden. Folgt man allerdings der aktuellen Debatte um Hochschulentwicklung, so hat man oft den Eindruck, dass sie sich weniger an den originären Zielen der Hochschulen und Wissenschaft orientiert, sondern statt dessen an externen Imperativen, insbesondere staatlichen Kosteneinsparungs- und wirtschaftlichen Ausbildungserfordernissen.¹⁵ Besonders deutlich wird dies am Begriff der Professionalisierung: In der aktuellen Debatte dient er meist als „Chiffre für eine Rationalitätssteigerung in ökonomisch-

¹³ In gewisser Weise ist dieses Argument ahistorisch: Die Universitäten früherer Jahrhunderte waren oft deutlich internationaler als es heute der Fall ist. Nach einem deutlichen Einbruch gilt der Trend aber für die letzten Jahrzehnte.

¹⁴ Der Begriff der Kompetenzen hat mittlerweile das früher gebräuchliche „Schlüsselqualifikationen“ weitgehend abgelöst. Inhaltlich ergänzt er das ältere Konzept vor allem um die Dimension der Motivation zum Erwerb und zur Anwendung der Schlüsselqualifikationen (KNAUF, 2001; FORUM BILDUNG (ohne Jahr); NÄGELI, 2004 ff.).

¹⁵ Wobei die Wirtschaft mit der passgenauen Ausbildung ebenfalls Kosteneinsparungen anstrebt (EDEL, 2005). Ob dies langfristig ein erfolgreiches Konzept sein wird, darf bezweifelt werden.

administrativer Hinsicht“ und bezieht sich gerade nicht auf die „eigenlogische Rationalität von Forschung und Lehre“ (STOCK & WERNET, 2005b, S. 9).¹⁶

Das heißt, die deutschsprachigen Universitäten haben mit der Hochschuldidaktik und der dahinter stehenden Aufgabe, die akademische Bildung junger Menschen als eigenständiges und vollwertiges Ziel anzunehmen, ein doppeltes Problem:

- Die aus dem 19. Jahrhundert überkommene „forschungslastige“ Auslegung des Humboldtschen Junktims von Forschung und Lehre begreift die Universität als Forschungsuniversität, lehnt „Verschulung“ ab und ignoriert deshalb die Hochschuldidaktik (vgl. CLARK, 1995, S. 95ff.). Wie Uwe SCHIMANK (1995, S. 44ff.) am Beispiel der westdeutschen Universitäten gezeigt hat, ist diese alte Synthese bereits mit der ersten Hochschulexpansion der 60er und 70er Jahre in die Krise geraten.
- Mit Beginn des 21. Jahrhunderts scheint nun, unter dem Leitbild der „globalisierten Wissensgesellschaft“ und angesichts eines erneuten starken Anstiegs der Studierendenzahlen, ein neues „wettbewerbliches“ Junktim zu entstehen. Es fordert von den Universitäten den Nachweis exzellenter Forschungsleistung *und* exzellenter Lehrleistung – ohne allerdings aufzuzeigen, wie beide zu vermitteln sind. Die neue „Synthese“ konzentriert sich vielmehr bis jetzt auf das Messen von Qualität. Noch unentschieden ist, ob dabei die vordergründige Erfassung von quantitativen Leistungsparametern die Oberhand behalten wird oder ob sich intrinsische Qualitätsstandards durchsetzen können (vgl. dazu PASTERNAK, 2005). Nur in dem Maße, wie letzteres gelingt, kann es auch möglich werden, die Hochschullehrer und besonders den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Belange der Hochschuldidaktik zu begeistern. Dies wollen wir im nächsten Punkt genauer ausführen.

3 Perspektiven für die Hochschuldidaktik

Überlegungen zur Hochschuldidaktik müssen sich, wollen sie langfristig erfolgreich sein, konsequent an den originären Zielen, Bedürfnissen und Qualitätsstandards der Hochschulen orientieren. Nur durch die Berücksichtigung der Binnenperspektive der relevanten Akteure kann die Hochschuldidaktik die notwendige Akzeptanz finden, eine nur „verordnete Didaktisierung“ der Hochschullehrer ist nicht erfolgsversprechend. Wir sind zudem der Überzeugung, dass die Hochschulen auch die von Wirtschaft und Politik an sie herangetragenen Wünsche nur dann in sinnvoller Weise erfüllen können, wenn sie ihren eigenen wissenschaftlichen Prinzipien treu bleiben. D.h., Forschung und Lehre können ihre volle Rationalität nur dann entfalten, wenn sie, zumindest von ihrem Anspruch her, relativ frei von fremden Einflüssen und Interessen bleiben.¹⁷ Wissenschaft muss

¹⁶ siehe auch die Artikel in STOCK & WERNET (2005a).

¹⁷ Der Trend zur sogenannten Wissensgesellschaft führt hier zu einem Paradox: „Gerade weil die Ressource Wissen für die Marktwirtschaft immer bedeutsamer wird, mischt sich die Marktlogik immer stärker in die Herstellung von Wissen selbst ein – und

sich primär an der Suche nach der Wahrheit ausrichten. Angewandte Wissenschaft, die auch außerwissenschaftliche Ziele befriedigt, muss es selbstverständlich geben. Werden aber diese außerwissenschaftlichen Ziele – und nicht die wissenschaftliche Wahrheitssuche – dominant, so wird das langfristig kontraproduktiv sein. Was aber sind die originären Ziele, Bedürfnisse und Qualitätsstandards?

3.1 Zunächst zu den Zielen

Hierzu muss man zwischen verschiedenen Arten von Hochschulen differenzieren, denen unterschiedliche Konzeptionen von Hochschuldidaktik angemessen sind.¹⁸ Insgesamt kann man in Deutschland, aber auch in Österreich und der Schweiz, drei verschiedene Modelle unterscheiden (KRECKEL, 2004, S. 137): Die klassische Volluniversität, die „moderne“ Schwerpunktuniversität mit einem eingeschränkten Fächerspektrum, und die Fachhochschule. Auch wenn mittlerweile die Volluniversitäten, die nahezu die ganze Breite des Universitären Lehr- und Forschungsangebotes abdecken, nur noch eine zahlenmäßige Minderheit darstellen¹⁹, so haben doch immer noch eine Leitbildfunktion inne.²⁰

Auch wenn zunehmend für selektive Schwerpunktbildung plädiert wird, bleibt die „universitas litterarum“ das Ideal, an dem man sich orientiert. Dies gilt sogar für die Fachhochschulen, deren Hauptaufgabe die berufsnahe Ausbildung von Studierenden ist. In Deutschland titulieren sie sich inzwischen auch als „universities of applied sciences“ und legen Wert darauf, auch anwendungsorientierte Forschung zu betreiben. Was nun die Hochschuldidaktik anbetrifft, so gewinnt man den Eindruck, dass bei ihr neben den klassischen Didaktikthemen vor allem Konzepte wie Anwendungsbezug, Employability, e-Learning, Weiterbildungsfunktion etc. eine Rolle spielen – also Themen, die dem traditionellen Aufgabenspektrum der Universitäten relativ fern liegen und eher auf die Fachhochschulen gemünzt zu sein scheinen.

Originäre Ziele der klassischen und der neueren Universitäten sind dagegen aus Sicht der meisten Professoren immer noch die Wissenschaft und die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Beide Ziele sind mit den Leitideen einer Verbindung von Forschung und Lehre und breiter Interdisziplinarität verknüpft

beschneidet dem Wissen genau dadurch den Freiraum, den es zu seiner Entfaltung braucht“ (KRECKEL, 2004, S. 15).

¹⁸ Auch wenn die Hochschulsysteme in Deutschland, Österreich und der Schweiz leicht unterschiedlich organisiert sind, so kann man doch eine gewisse Übereinstimmungen feststellen. Wir beziehen uns im Folgenden der Einfachheit (und unserer größeren Vertrautheit) halber auf das bundesdeutsche System.

¹⁹ Von den heute in der Hochschulrektorenkonferenz zusammengeschlossenen Hochschulen sind nur noch etwa 10% als klassische Volluniversitäten zu bezeichnen, ca. 20% können dem Typus der modernen Schwerpunktuniversität zugeordnet werden. Die restlichen 70% stellen Fachhochschulen.

²⁰ Man denke nur an die Debatten um Weltklasse-Universitäten. Bei praktisch allen ins Feld geführten Beispielen handelt es sich um traditionelle Volluniversitäten.

(KOGAN, 2004; HENKEL, 2004; GODDARD, 2005). Wenn es der Hochschuldidaktik gelingen soll, an Universitäten stärker Fuß zu fassen, wäre es sicherlich zweckmäßig, sich stärker an diesen Zielen und Leitideen zu orientieren und das Odium der Fachhochschulnähe möglichst zu vermeiden.

Hochschuldidaktische Bestrebungen zur Verbesserung der interdisziplinären Zusammenarbeit gibt es mittlerweile eine ganze Reihe (vgl. DEFILA & GIULIO, 2002 ff.). Allerdings wird man sich auch zunehmend der Probleme bzw. Grenzen bewusst, die aufgrund unterschiedlicher Fächerkulturen entstehen (HUBER, 1991). Ansätze des forschenden Lernens und Lehrens sind für den Bereich des Grund- (bzw. Bakkalaureats-)Studiums bis heute eher eine Ausnahme und meist noch immer allein von den Studierenden her gedacht (siehe aber HUBER, 2004).²¹ Es geht in Zukunft deshalb auch darum, den Lehrenden zu zeigen, wie sie durch geschickte Lehrformen gleichzeitig forschungsunerfahrene Studierende qualifizieren *und* Ressourcen für ihre eigene Forschung mobilisieren können.²²

3.2 Zu den Bedürfnissen

Aus den unterschiedlichen Zielen ergeben sich auch unterschiedliche Bedürfnisse. Wie schon gesagt, scheinen viele aktuelle Reformprojekte im Bereich der Hochschuldidaktik eher den Bedürfnissen der Fachhochschulen zu entsprechen. An Universitäten müssten sie dagegen Wissenschaft und Forschung deutlich stärker in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Eine kleine Durchsicht der didaktischen Konzepte im Neuen Handbuch Hochschullehre (BERENDT et al., 2002 ff.) zeigt das Manko: So gibt es eine Vielzahl von Ansätzen im Projekt- bzw. Problemorientierten Lernen, aber nur einmal taucht dort das Stichwort „forschendes Lernen“ auf. Das Problemorientierte Lernen zielt zum allergrößten Teil auf Anwendungsprobleme aus der so genannten „Praxis“. Der primäre Anwendungsbezug für die Wissenschaft ist aber die Forschung, deren Grundlagen die Studierenden erlernen sollen, um sie dann auch in der praktischen Anwendung umsetzen zu können. Hochschuldidaktik an Universitäten müsste also z. B. folgende Fragen beantworten (vgl. auch HUBER, 1992, S. 99 f.): Wie kann man forschendes Lernen optimal umsetzen? Welche Kompetenzen braucht man als gute/r Forscher/in? Wie kann man als Wissenschaftler/in den Transfer der eigenen Forschung in die Lehre optimal gestalten? Hochschulentwicklung müsste sich Fragen widmen wie: Welche Randbedingungen braucht erfolgreiche Wissenschaft? Wie kann man gute Forschung unterstützen bzw. hervorbringen? Welche Anreize kann man guten Wissenschaftlern bieten? An dieser letzten Frage kann man deutlich machen, wo es evtl. aktuelle Fehlentwicklungen gibt. So lässt sich mit guten Gründen davon ausgehen, dass Professoren und Professorinnen, für die das

²¹ Zumindest wenn man eher theoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Forschung und Lehre, die aber keinen direkten Anwendungsbezug enthalten, nicht mitzählt (z.B. HENKEL, 2004; KOGAN, 2004; LOCKE, 2004).

²² Damit sind nicht die negativen (Ausnahme-)Fälle gemeint, in denen Professoren Studierende ausnutzen, indem sie deren Ergebnisse als ihre eigenen präsentieren. Von einem gemeinsamen Artikel z. B. könnten aber beide Seiten profitieren.

Geld der wichtigste Leistungsanreiz ist, nicht unbedingt die kreativsten Forscher und die hingebungsvollsten akademischen Lehrer sind. Statt dessen sollte man überlegen, ob man gute Lehre und Forschung nicht durch zusätzliches Personal oder aber die Entbindung von bestimmten zeitintensiven Pflichten belohnt.

3.3 Zu den Qualitätsstandards

Eine der wichtigsten Fragen ist schließlich, woran sich die Qualität von Lehre und Forschung bemessen soll. Die Qualität muss primär über die Zielerreichung bestimmt werden. Da die beiden Hochschultypen – Universität und Fachhochschule – unterschiedliche Ziele haben, sollten auch unterschiedliche Qualitätsstandards angelegt werden. Auch wenn sich die beiden nicht ausschließen, so folgen Forschung und Wissenschaft doch anderen Qualitätskriterien als Anwendungsbezug und berufsbezogene Ausbildung.

Was die Fachhochschulen anbetrifft, so müsste schon allein aufgrund ihrer Zielvorgaben die Offenheit für hochschuldidaktische Innovationen groß sein. Die Hauptgefahr droht hier wohl von der Neigung der Fachhochschulen zum „academic drift“, den die ehemaligen britischen polytechnics bereits vorgemacht haben: Man strebt danach, Universität zu sein, indem man die Forschung betont und versucht, den Geruch der „Verschulung“ abzulegen, der auch der Hochschuldidaktik anhaftet.

Die Universitäten haben das umgekehrte Problem: De facto sind sie heute bereits Stätten der Breiten(aus)bildung. Gleichzeitig wollen und sollen sie am Prinzip der Einheit (oder zumindest: engen Verbindung) von Lehre und (Spitzen-)Forschung festhalten. Selbstverständlich wäre es theoretisch auch denkbar, sich eine qualitativ abgestufte Differenzierung von research universities, teaching universities und colleges nach amerikanischem Muster vorzustellen. Aber das ist für die Universitäten des deutschsprachigen Raums wahrscheinlich kein gangbarer Weg. Eine ihrer spezifischen Stärken ist es nämlich immer gewesen, dass marktgläubige Wettbewerbsphantasien nie ihr einziges Richtmaß waren. Dem Traum vom fortwährenden Wettlauf um „Spitzenplätze“ und „Leistungseliten“, der die große Zahl derer vergisst, für die kein Raum an der Spitze vorhanden ist, stellen sie nämlich die Vorstellung an die Seite, dass eine möglichst große Zahl von Menschen durch ein anspruchsvolles Studium auf eine hohe Qualitätsplattform geführt werden soll – eine Plattform, die überall erreicht werden kann, wo ein (in Zukunft vielleicht „akkreditierter“) Studienabschluss vergeben wird, nicht nur in ausgewählten Spitzenuniversitäten und postgraduellen Studiengängen.

Die Herkulesarbeit, vor der deutsche, österreichische und Schweizer Universitäten im Zeitalter des Breitenstudiums stehen, ist also beträchtlich: Wenn sie einerseits weiterhin am Leitbild der „Lehre aus Forschung“ festhalten, wenn sie andererseits aber nicht bereit sind, sich durch die Abgabe eines Großteils ihrer Studierenden an die Fachhochschulen (also de facto: an „teaching universities“) zu entlasten, und wenn sie drittens Wert darauf legen, auch künftig allen ihren Absolventen ohne Niveauverlust eine volle akademische Qualifikation zu vermitteln, so müssen sie sich in der Tat etwas Neues einfallen lassen. Denn es geht dann darum, einer immer größeren Zahl von Studierenden eine qualitätsvolle universitäre Ausbildung

bieten zu können – und dies bei tendenziell stagnierenden Finanzen. Hier wären hochschuldidaktische Innovationen mehr als willkommen.

Um in den Universitäten wirklich akzeptiert zu werden, ist es nach unserer Einschätzung für die universitäre Hochschuldidaktik aber unabdingbar, sich möglichst eng an das dort geltende, noch immer „Humboldtsche“ Selbstverständnis anzulehnen. Nun ist es aber unverkennbar, dass die Universitäten selbst im Zuge der von Evaluationen, Akkreditierungen und fremdbestimmten Leistungsindikatoren geprägten Kampagne zur Verbesserung der Lehrqualität die Definitionshoheit über ihre eigenen Qualitätsstandards zu verlieren drohen. Hier besteht ein Defizit, bei dessen Behebung der Hochschuldidaktik eine wichtige Rolle zukommen könnte. Bisher ist die Entwicklung eigener, universitätsimmanenter Kriterien in diesem Bereich nicht sehr weit gediehen.²³ Hier wären Prozesse in Gang zu bringen, die zu einer Verständigung über Qualitätsstandards vor allem für die Lehre innerhalb der Universitäten führen. Das heißt, die Qualitäts- und Qualitätssicherungsinitiative für den Bereich der forschungsbasierten universitären Lehre muss aus den Universitäten selbst kommen. Da die einzelnen Fachdisziplinen dies wohl kaum allein aus sich selbst hervorbringen können, entsteht hier für die Hochschuldidaktik und die Fachdidaktiken ein wichtiges Betätigungsfeld.

Eine wichtige Rolle muss hierbei auch die hochschuldidaktische Forschung spielen. Sie wird sich als wissenschaftliche Disziplin nur dann etablieren und in der Universität Anerkennung finden können, wenn sie statt eines Stichwortgebers für die Politik Ergebnisse mit wissenschaftlichem Anspruch produzieren kann. Bisher stößt man noch allzu oft auf Forschungen zu didaktischen Methoden, die kaum über individuelle Erfahrungsberichte hinaus gehen. Es liegt auf der Hand, dass „harte“ Empiriker nur schwer von der wissenschaftlichen Dignität derartiger Ergebnisse zu überzeugen sind. Deshalb zögern sie auch, die Ratschläge der Hochschuldidaktik wirklich ernst zu nehmen.

Mit anderen Worten: Um in der Universität wirksam werden zu können, muss sich die Hochschuldidaktik selbst als eine vollgültige wissenschaftliche Teildisziplin legitimieren, und zwar sowohl durch das Niveau ihrer eigenen Forschung wie auch durch ihre besondere Fähigkeit, der Formel von der „Lehre aus Forschung“ im Zeitalter des universitären Breitenstudiums einen neuen, realistischeren Inhalt zu geben, der auch für die Fachwissenschaften von Nutzen ist.

4 Fazit

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Feststellung, dass viele Ideen für aktuelle Reformvorhaben nicht aus den Universitäten selbst kommen, sondern von außen an sie herangetragen werden. Dabei kommt es zu einer „nachgeordneten

²³ Zwar wird die Akkreditierung von Studiengängen als wissenschaftsimmanenter Prozess bezeichnet, da die Kriterien aber oft nicht transparent genug und vor allem heftig umstritten sind, ist die Akzeptanz innerhalb der Fachbereiche und Institute nicht sehr breit. Das Verfahren wird vielmehr häufig als eine störende Einmischung von Außen interpretiert.

Ökonomisierung“ der nach wie vor staatlich finanzierten Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Unter der missverständlichen Überschrift der „Autonomisierung der Universitäten“ sehen sie sich immer stärker zu einem Wettbewerb um knappe Mittel genötigt, ohne selbst die Wettbewerbsbedingungen beeinflussen zu können. Als Beispiel sei das neue Steuerungsmodell des „New Public Management“ genannt. Hier wird den Hochschulen zwar ein Stück weit Gestaltungsautonomie gewährt. Gewinnen dabei aber ökonomische Imperative ein Übergewicht, gefährden sie die für die Entfaltung der universitären Rationalität, also: für gute Forschung *und* für gute Lehre, notwendige wissenschaftliche Autonomie. Das wäre auch aus wirtschaftlicher Perspektive langfristig kontraproduktiv.

Dieser Entwicklung hat sich nach unserer Einschätzung auch die Hochschuldidaktik in den letzten Jahren nicht ganz entzogen. Vielmehr ist sie teilweise der Gefahr erlegen, sich durch die Orientierung an Wirtschaft und Politik einen damit verbundenen kurzfristigen Imagegewinn zu sichern. Doch die Hochschuldidaktik als ernst zu nehmende Disziplin wird nur dann langfristig erfolgreich sein, so unsere These, wenn sie sich an hochschulimmanenten Zielen orientieren. Diese Ziele sind allerdings je nach Hochschularten zu differenzieren. Für die Universitäten ist eine konsequente Orientierung an Wissenschaft, Forschung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses unter dem Leitmotiv der „Einheit von Forschung und Lehre“ nach wie vor am sinnvollsten. Erst wenn die Hochschuldidaktik dies erkennt, kann es ihr gelingen, ihre universitätsinterne Akzeptanz auf eine so breite Basis zu stellen, dass auch Tabuthemen angesprochen und notwendige Reformen in Angriff genommen werden können.

Die deutschen, österreichischen und Schweizer Universitäten sind sich in ihrem Anspruch ähnlich, allen ihren Absolventen auch bei immer mehr steigenden Studierendenzahlen ein anspruchsvolles Studium auf hoher Qualitätsplattform zu bieten. Wenn dies gelingt, wird langfristig nicht nur den Universitäten und ihren Absolventinnen und Absolventen, sondern auch der Wirtschaft und der Politik am besten geholfen sein. Hochschuldidaktische Phantasie für die Herstellung einer neuen, für die „Breitenuniversität“ angemessenen, aber wissenschaftliche Spitzenleistungen nicht behindernden Synthese von Forschung und Lehre ist dabei dringend vonnöten.

5 Literaturverzeichnis

Allies, C. & Troquet, M. (2004): *Universality or Specialisation? Higher Education Management and Policy* 16: 49-64.

Altbach, P. G. (2003): *The Costs and Benefits of World-Class Universities*, *International Higher Education*, Fall 2003:+++ Kopie aus dem Netz (daher keine Seitenangaben).

Amaral, A., Jones, G. A. & Karseth, B. (2002): *Governing Higher Education: Comparing National Perspectives*. S. 279-298 in: A. Amaral, G. A. Jones & B. Karseth (Hg.): *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht u.a.: Kluwer Academics.

Amaral, A & Magalhaes, A. (2002): The Emergent Role of External Stakeholders in European Higher Education Governance. S. 1-21 in: A. Amaral, G. A. Jones & B. Karseth (Hg.): *Governing Higher Education. National Perspectives on Institutional Governance.* Dordrecht u.a.: Kluwer Academics.

Becker, G. S. (1964): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* Chicago u.a.: University of Chicago Press.

Berendt, B. [2002 ff.]: Academic Staff Development (ASD) als Bestandteil von Qualitätssicherung und -entwicklung. Zum aktuellen Stand hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung. Abschnitt L 2.1 in: B. Berendt, H.-P. Voss und J. Wildt (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung].* Berlin: Raabe.

Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hg.) [2002 ff.]: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung].* Stuttgart: Raabe.

Berg, M. (2005): The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/MogensBerg.pdf>, abgerufen am 12.07.2006.

Bett, K., Wedekind, J. & Zentel, P. (Hg.) (2004): *Medienkompetenz für die Hochschullehre.* Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. S. 49-75 in: P. Bourdieu (Hg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* Hamburg: VSA.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005): *Statistisches Taschenbuch Österreich 2004.* http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12186/stat_tb_2004.pdf, abgerufen am 12.07.2006.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): *Internationalisierung der Universitäten, Fachhochschulen und Fachhochschul-Studiengänge. Überlegungen der Abteilung für internationale Beziehungen der Hochschulsektion.* Wien: bm:bwk.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich), Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hg.) (2004): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Wien vom 29. September bis 2. Oktober 2003.* Innsbruck / Wien / München / Bozen: StudienVerlag.

Clark, B. R. (2005): *The Character of the Entrepreneurial University.* Das Hochschulwesen: 115-116.

Clark, B. R. (1998): *Creating entrepreneurial universities. Organisational pathways of transformation.* Oxford / New York: Pergamon Press.

Clark, B. R. (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities.* Berkeley u.a.: University of California Press.

Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective.* Berkeley u.a.: University of California Press.

- Cohen, Michael, March, J. G. & Olsen, J.** (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. S. 329-372 in: J. G. March (Hg.): Entscheidung und Organisation. Wiesbaden: Gabler.
- Daumard, P.** (2001): Enterprise Culture and University Culture. Higher Education Management 13: 67-74.
- Davies, J. L.** (2001): The Emergence of Entrepreneurial Cultures in European Universities. Higher Education Management 13: 25-43.
- Defila, R. & Di Giulio, A.** [2002 ff.]: Vorbereitung auf interdisziplinäres Arbeiten. Anspruch, Erfahrungen, Konsequenzen. Abschnitt E 1.3 in: B. Berendt, H.-P. Voss und J. Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe.
- Edel, K.-O.** (2005): Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses und seiner Instrumentalisierung auf das akademische Qualifikationsniveau. Die Neue Hochschule: 16-18.
- Enders, J. & Teichler, U.** (1997): A Victim of their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective. Higher Education 34: 347-373.
- Felt, U., Nowotny, H. & Taschwer, K.** (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Fisch, R. & Koch, S.** (Hg.) (2005): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule - Hochschule - Forschung. Bonn: Lemmens.
- Flörkemeier, H.** (2004): Kulturelle Vielfalt, Transaktionskosten und Aussenhandel. S. 95-108 in: G. Blümle et al. (Hg.): Perspektiven einer kulturellen Ökonomik. Münster: LIT.
- Forum Bildung** (Hg.) (ohne Jahr): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenberichte. Bonn: Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Garson, J.-P.** (2004): International Mobility of the Highly Skilled? S. 79-92 in: E. Hönekopp, R. Jungnickel & T. Straubhaar (Hg.): Internationalisierung der Arbeitsmärkte. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Gellert, C.** (1988): Vergleich des Studiums an englischen und deutschen Universitäten. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Gerhards, J. & Rössel, J.** (1999): Zur Transnationalisierung der Gesellschaft der Bundesrepublik. Entwicklungen, Ursachen und mögliche Folgen für die europäische Integration. Zeitschrift für Soziologie 28: 325-344.
- Goddard, J.** (2005): Institutional Management and Engagement with the Knowledge Society. Higher Education Management and Policy 17: 23-41.
- Hahn, K.** (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henkel, M.** (2004): Teaching and Research. The Idea of a Nexus. Higher Education Management and Policy 16: 19-30.
- Hesse, F. W. et al.** (2001): Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. Empfehlungen zur Gestaltung und Nutzung von multimedialen Lehr- und Lernumgebungen. S. 127-147 in: Forum Bildung (Hg.): Neue Lehr- und Lernkultur.

Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Heublein, U. (2001): Anspruch und Realität. Die Wanderung von Studierenden zwischen dem Osten und dem Westen Deutschlands. *hochschule ost*: 99-113.

Hofstede, G. (2001): *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hölscher, M. (2006): *Wirtschaftskulturen in der erweiterten EU. Die Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger im europäischen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hönekopp, E., Jungnickel, R. & Straubhaar, T. (Hg.) (2004): Internationalisierung der Arbeitsmärkte. IAB-Kontaktseminar vom 13.-17.05.2002 im Hamburgischen Weltwirtschafts-Archiv (HWWA). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB).

Huber, L. (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 31: 3-24.

Huber, L. (1992): Neue Lehrkultur - alte Fachkultur. S. 95-106 in: A. Dress et al. (Hg.): *Die humane Universität*. Bielefeld 1969-1992. Festschrift für Karl Peter Grottemeyer. Bielefeld: Westfalen Verlag.

Huber, L. (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 13: 29-49.

Ischinger, A.-B. (2005): UNESCO und OECD zu "Qualität und Mobilität". Abschnitt B 2.2 in: W. Benz und J. Kohler (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*. Stuttgart u.a.: Raabe.

Isserstedt, W. et al. (2004): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Ausgewählte Ergebnisse*. Bonn: Deutsches Studentenwerk.

Issing, L. J. & Stärk, G. (Hg.) (2002): *Studieren mit Multimedia und Internet. Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub?* Münster: Waxmann.

Kehm, B. M. (Hg.) (2003): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Knauf, H. (2001): Schlüsselqualifikationen. Entstehung, Probleme und Relevanz eines Konzeptes. *Das Hochschulwesen*: 45-50.

Kogan, M. (2004): Teaching and Research. Some Framework Issues. *Higher Education Management and Policy* 16: 9-18.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.

Kopp, D. (1998): *New University Management. Aktuelle Hochschulreformen am Beispiel der Universität Basel*. Basel: WWZ.

Kreckel, R. (2004): *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Bonn: Lemmens.

- Krempkow, R.** (2005): Arbeitszufriedenheit und Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben an drei ostdeutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*: 102-108.
- Landfried, K. & Senger, U.** [2004 ff.]: Neue Lehr- und Lernformen. Lehren und Lernen im Zeichen ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung. Abschnitt E 5.4 in: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe.
- Lischka, I.** (2003): Studierwilligkeit und die Hintergründe. Neue und einzelne alte Bundesländer. Wittenberg: HoF Wittenberg.
- Locke, W.** (2004): Integrating Research and Teaching Strategies. Implications for Institutional Management and Leadership in the United Kingdom. *Higher Education Management and Policy* 16: 101-120.
- Marhold, F.** (2004): Das Universitätslehrerdienstrecht 2001 im Kontext der Universitätsreform. S. 287-301 in: S. Höllinger & S. Titscher (Hg.): *Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M.** (2004): *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Merton, R. K.** (1985): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Böling, D.** (2000): *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Mürmann, M.** (2005): Ohne 'P.A.D.' keinen 'Shift...!' Academic Development als Voraussetzung für eine veränderte Hochschullehre. S. 246-250 in: U. Welbers & O. Gaus (unter Mitarbeit von B. Wagner) (Hg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nägeli, R. A.** [2004 ff.]: Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich. Bedeutung und Nutzen für die Curriculum-Entwicklung. Abschnitt D 1.3 in: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* [Loseblattsammlung]. Berlin: Raabe.
- North, D. C.** (1998): *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung*. Tübingen: Mohr.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)** (2005a): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005*. Paris: OECD.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)** (2005b): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Pasternack, P.** (2005): *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Bonn: Lemmens Verlag [i.Ersch.].
- Pejovich, S.** (2003): *Understanding the Transaction Costs of Transition: It's the Culture, Stupid*. Working Paper. Turin (Italien): International Centre for Economic Research (ICER).

- Queis, D. von** (2002): Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. Das Hochschulwesen: 27-31.
- Queis, D. von** (2005): Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. Abschnitt E 2.3 in: W. Benz & J. Kohler (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Stuttgart u.a.: Raabe.
- Rektor der Universität Graz** (2002): Kursbuch. Strategische Entwicklung der Universität Graz. Graz: Universität Graz.
- Schäfer, E.** (2002): Aspekte einer Bildungs- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft. S. 3-30 in: M. Cordes, J. Dikau & E. Schäfer (Hg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg: AUE e.V.
- Schimank, U.** (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt am Main u.a.: Campus.
- Schimank, U. & Winnes, M.** (2001): Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. S. 295-325 in: E. Stölting und U. Schimank (Hg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schmithals, F. & Cornwall, M. G.** (Hg.) (1977): Projektstudium in den Naturwissenschaften. Bericht vom Symposium "Project-Oriented in Higher Education for Science and Science-based Professions", Bremen, 23.-26. März 1976. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Schofer, E. & Meyer, J.** (2005): The World-Wide Expansion of Higher Education. CDDRL Working Papers, Nr. 32. Stanford:
http://iis-db.stanford.edu/pubs/20801/Schofer-Meyer_No32.pdf, abgerufen am 08.11.2005.
- Schweizer Bundesamt für Statistik** (2003): Studierende an den universitären Hochschulen 2002 / 2003:
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bildung_und_wissenschaft.html, abgerufen am 08.11.2005.
- Sembill, D.** (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. S. 60-90 in: F. Achtenhagen & W. Lempert (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Opladen.
- Stock, M.** (2004): Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 13: 30-48.
- Stock, M. & Wernet, A.** (Hg.) (2005a): Hochschule und Professionen. Wittenberg: HoF - Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Stock, M. & Wernet, A.** (2005b): Hochschulforschung und Theorie der Professionen. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 14: 7-14.
- Szczyrba, B. & Wildt, J.** (2003): Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen. Forschungsstand und Forschungsbedarf. Das Hochschulwesen: 135-144.
- Titscher, S.** (2004): Theoretische Grundlagen, Interpretationsversuche und mögliche Auswirkungen des Universitätsgesetzes. S. 73-123 in: S. Höllinger & S.

Titscher (Hg.): Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien: WUV Universitätsverlag.

Wächter, B. (Hg.) (2004): Higher Education in a changing environment. Internationalisation of Higher Education Policy in Europe. Bonn: Lemmens.

Webler, W.-D. (2002): Internationalisierung schon eingelöst? Inhaltliche Anforderungen an die Entwicklung internationaler Studiengänge und deren Umsetzung in Lehre und Studium. Das Hochschulwesen: 18-26.

Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Wuttig, S. & Knabel, K (2003): Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 12: 31-47.

Zimmermann, K. F. (2004): European Labour Mobility: Challenges and Potentials. IZA Discussion Papers.