

Neue Wege in die Hochschule

Dokumentation der 39. Jahrestagung
des Bad Wiesseer Kreises vom
21. - 24. Mai 2009

Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2010

Diese Publikation dokumentiert die
39. Jahrestagung des
Bad Wiesseer Kreises,
21. - 24. Mai 2009 in Bad Wiessee.

This publication is a documentation
of the 39th Annual Meeting of the
Bad Wiesseer Kreis,
held in May 2009 in Bad Wiessee.

Beiträge zur Hochschulpolitik
4/2010

Herausgegeben von der
Hochschulrektorenkonferenz
Ahrstr. 39, 53175 Bonn
Tel.: 0228/887-0
Fax: 0228/887-110
www.hrk.de

Verantwortlich für diesen Band:
Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der
Hochschulrektorenkonferenz

Redaktion:
Elrid Wollkopf M.A.,
Persönliche Referentin des Rektors der
Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

Uwe Pasbrig M.A.,
Mitarbeiter der Pressestelle der
Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

Bonn, März 2010

Nachdruck und Verwendung in
elektronischen Systemen – auch
auszugsweise – nur mit vorheriger
schriftlicher Genehmigung durch die
Hochschulrektorenkonferenz.

Reprinting and use in electronic systems of
this document or extracts from it are subject
to the prior written approval of the German
Rectors' Conference.

ISBN 978-3-938738-81-8

Inhaltsverzeichnis

Grußwort Prof. Dr. Andreas Geiger	5
„Die Ausweitung der Hochschulzugangsmöglichkeiten – Eine politische Debatte“ Dr. Josef Lange	10
Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule aus der Perspektive der Hochschulforschung Prof. Dr. Andrä Wolter	25
Neue Wege in die Hochschule – ohne (aktives) Diversity Management geht es nicht Dr. Jörg Dräger	39
Bildungsinländer – studienerschlappende Faktoren und Verbesserung der Studienleistung durch Hochschullotsen Prof. Dr. Rolf Meinhardt	50
Kollektive Aufstiege und neue Berufsfelder: Zur Vergrößerung der Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung Prof. Dr. Wilfried Müller	60
Hochschulzugang ohne Abitur – Die Hochschule für Berufs- erfahrene. Von der selbstständigen Hochschule zum Fachbereich Sozialökonomie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg Dr. Dorothee Bittscheidt	70
Diversifizierte Wege in die Hochschule – Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg Prof. Dr. Sabine Remdisch	81

Übergänge von der beruflichen Bildung in die Hochschule. Erfahrungen aus dem ANKOM-Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“	
Dr. Wolfgang Müskens	88
Nachtrag	95
Das (gescheiterte) Fusionsprojekt Fachhochschule Frankfurt am Main - Fachhochschule Wiesbaden	
Prof. Dr. h. c. mult. Clemens Klockner	96
Prof. Dr. Wolf Rieck	96
Autorinnen und Autoren	112

Grußwort

Prof. Dr. Andreas Geiger

Sprecher der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der HRK und
Rektor der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich darf Sie zur 39. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises ganz herzlich
willkommen heißen.

Ich möchte gleich zu Beginn betonen, dass ich fast erleichtert darüber
bin, dass es uns gelungen ist, ein Programm mit so hochkompetenten
Referentinnen und Referenten zu Stande zu bekommen. Ich will ganz
offen sein: Ich hatte lange Zweifel, ob uns dies gelingen wird. Denn
nichts Geringeres als die morgige Bundespräsidentenwahl und der
zeitgleich stattfindende Evangelische Kirchentag in Bremen waren unsere
Konkurrenten. Aber die große Resonanz, die sich in Ihrem so zahlreichen
Erscheinen zeigt, bestätigt uns in der Annahme, dass die Auswahl der
Referentinnen und Referenten die Gewähr für einen sehr intensiven
fachlichen Diskurs bietet – auch jenseits der großen Namen, wobei dies
schon fast wieder ein Fauxpas ist, da die, die hier zu uns sprechen
werden, alle Große sind.

Besonders begrüßen möchte ich die Kollegen Ohlenburg und von
Hoyningen-Huene, die gewissermaßen als Gespann diese Veranstaltung
über viele viele Jahre organisiert und gestaltet haben und uns durch ihre
Anwesenheit dokumentieren, dass sie nicht nur weiter zur Bad Wiessee-
Familie gehören, sondern der Veranstaltung auch die Treue halten.
Begrüßen möchte ich diejenigen, die schon viele Jahre nach Bad Wiessee
kommen und diese Veranstaltung als einen themenspezifischen Infor-
mations- und Erfahrungsaustausch im kollegialen Kreis nutzen. Begrüßen
möchte ich aber besonders diejenigen, die zum ersten Mal nach Bad
Wiessee gekommen sind, und hoffe natürlich, dass Sie die Inhalte und

die Atmosphäre der Wisseer Verhandlungen beeindrucken werden.

Meine Damen und Herren, „die mangelnde Durchlässigkeit des Bildungssystems ist alarmierend“ sagt der Vorsitzende des Fachausschusses Bildung/berufliche Bildung bei der BDA und der BDI, Gerhard F. Braun. Und er fordert die Länder auf, „die Zahl der beruflich Qualifizierten, die ohne Abitur ein Studium aufnehmen, auf 5% der Studienanfänger zu steigern“. Dies sei nötig, um den Fachkräftemangel vor allem im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu bekämpfen. Und er beruft sich dabei auf die OECD, die mehrfach die niedrige deutsche Akademikerquote kritisiert habe.

Eine HIS-Studie belegt, dass es uns die meisten europäischen Länder vormachen, wie man potentiellen Studenten eine ‚zweite Chance‘ gibt. In Deutschland sei eine Öffnung der Hochschulen auch deshalb nötig, damit auf diesem Weg die soziale Ungleichheit etwas ausgeglichen werden könne, da in Deutschland die soziale Herkunft eben stärker als in fast allen anderen Industriestaaten über Schulerfolg und akademische Ausbildung bestimme. An schwedischen Hochschulen besitzt z. B. heute mehr als jeder dritte Studierende kein klassisches Abitur, sondern hat über eine berufliche Qualifizierung den Sprung ins Studium geschafft.

Spätestens seit dem Bildungsgipfel im letzten Herbst – in seinen sonstigen Ergebnissen eher enttäuschend – tut sich auch in Deutschland etwas. So wollen einige Länder den Zugang deutlich liberalisieren. Im Novellierungsentwurf des saarländischen Fachhochschulgesetzes wird die Meisterprüfung als ungeschränkte Voraussetzung für das Fachhochschulstudium benannt. Und während Baden-Württemberg anstrebt, die für die Berufspraxis vorgeschriebene Zeit sogar ganz abzubauen, formuliert die rheinland-pfälzische Kultusministerin Doris Ahnen: „Nächstes Ziel muss es sein, eine echte Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung herzustellen“.

Es gibt natürlich auch warnende Stimmen. Gymnasiallehrer befürchten die Entwertung des Abiturs und der deutsche Philologenverband warnt die Kultusminister davor, die Berechtigung zum Studium „wie Discountware zu verramschen“.

Aber der Befürchtung einer drohenden Entleerung des Fachkräftemarktes zu Gunsten der Universitäten tritt der ehemalige Berliner Wissenschaftssenator Turner mit der süffisanten Bemerkung entgegen, dass auch in Zukunft nicht Meister des Kfz-Gewerbes in Scharen die medizinischen Vorlesungen bevölkern werden und auch das Bäckerhandwerk keinen Aderlass zu Gunsten der Philosophischen Fakultäten erleiden werde.

Diesem Prozess hat sich, wie Sie wissen, auch die HRK nicht verschlossen. So haben wir in der Mitgliederversammlung am 18. November letzten Jahres in Dortmund eine Entschließung zur Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte verabschiedet. Darin heißt es, dass die Hochschulen eine Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte zu Studiengängen unterstützen, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen. Ziel sollte es dabei sein, die Regelungen zu vereinfachen, auf sachfremde Kriterien zu verzichten und Eignung und Neigung des Einzelnen für das Studium in den Mittelpunkt zu stellen.

Gleichzeitig betonen die Hochschulen aber, dass diese Neuordnung nur dann sinnvoll ist und ihre Ziele erreichen kann, wenn die Studienbedingungen den besonderen Qualifikationsvoraussetzungen und der besonderen Lebenssituation vieler beruflich Qualifizierter Rechnung tragen. Ein höherer Anteil beruflich qualifizierter Studienanfänger erfordert daher weitere Investitionen in Studienberatung und Studienplätze, in propädeutische und ergänzende Lehrangebote, in eine flexible Studienorganisation sowie in familienfreundliche Infrastrukturen.

Und auch die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Sitzung am 6. März dieses Jahres Beschlüsse zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen, die den erfolgreichen Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildung eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zubilligen – hiermit sind Meister im Handwerk nach den Regelungen der Handwerksordnung, aber auch Inhaber von bestimmten Fortbildungsabschlüssen gemeint. Und eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung sollte beruflich qualifizierten Bewerbern zuerkannt werden, die nicht hierunter fallen,

aber trotzdem bestimmte Voraussetzungen, wie z. B. eine mindestens zweijährige Berufsausbildung bzw. mindestens dreijährige Berufspraxis in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich erfüllen, oder ein Eignungsfeststellungsverfahren, bzw. ein einjähriges Probestudium erfolgreich absolviert haben.

Sie sehen, liebe Kolleginnen und Kollegen, es ist einiges in Bewegung jenseits des tradierten Zugangs zum Hochschulstudium, der schulisch erworbenen allgemeinen Hochschulreife bzw. der Fachhochschulreife. Die Möglichkeiten hierzu, sicherlich auch die Grenzen, die bisherigen Erfahrungen, die neuen Herausforderungen und zusätzlichen Belastungen und die notwendigen Maßnahmen bzw. Investitionen, vielleicht auch die besondere Rolle der Fachhochschulen in diesem Kontext – all dies und sicherlich einiges mehr wird uns in der diesjährigen Konferenz beschäftigen.

Beginnen werden wir mit einer politischen Debatte zur Ausweitung der Hochschulzugangsmöglichkeiten aus Sicht von Politik, Wirtschaft und Gewerkschaften. Hierzu freue ich mich, einen in unseren Kreisen alten Bekannten und Freund der Hochschulen, Josef Lange, Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsens begrüßen zu dürfen, darüber hinaus Peter Kleber, Mitglied der Hauptgeschäftsführung der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände und Klaus Böhme, Vorsitzender des Bundesfachbereichsvorstandes Bildung, Wissenschaft und Forschung bei der VERDI Bundesverwaltung. Im Anschluss an ihre Vorträge und eine Kaffeepause wird der Kollege Metzner in einem Round Table Gespräch – und hier haben wir auf die, so glaube ich, erfolgreiche Diskussionsform des letzten Jahres zurückgegriffen – die Referenten miteinander und mit ihnen ins Gespräch bringen.

Nach der Mittagspause wird André Wolter von der TU Dresden über Erfahrungen aus der Perspektive der Hochschulforschung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule referieren. Danach wird Jörg Dräger, Vielen eher bekannt als ehemaliger Wissenschaftssenator in Hamburg, heute aber Vorstandsmitglied der Bertelsmann-Stiftung und Geschäftsführer des CHE über die Ausweitung

des Hochschulzugangs und den Beitrag der Hochschule berichten. Besonders wichtig war mir in diesem Kontext auch der migrationspezifische Aspekt, d. h., die Frage, inwieweit sich eine Flexibilisierung des Hochschulzugangs für Menschen mit Migrationshintergrund quasi als eine Kompensation für ihre defizitäre Schulbildung in Form einer ‚zweiten Chance‘ erweisen könnte. Hierzu und auch über besondere Probleme von Bildungsinländern im Studium wird Rolf Meinhardt vom Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Karl-von-Ossietzky-Universität aus langjährigen Projekterfahrungen berichten. Das anschließende Gespräch der Referenten mit Ihnen wird Wolfgang Anders von der Fachhochschule Ludwigshafen moderieren.

Da die – wenn auch kurze – Schiffsfahrt über den Bodensee letztes Jahr viel Anklang fand, haben wir uns für unser abendliches Programm wieder für dieses Verkehrsmittel entschieden und werden auf der anderen Seite des Sees hoffentlich einen geselligen Abend verbringen.

Morgen werden wir dann über Erfahrungen aus ganz unterschiedlichen Modellen des Hochschulzugangs hören. Hierzu werden mein Vizepräsidentenkollege Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen, Frau Kollegin Bittscheidt, ehemals Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg und Frau Kollegin Remdisch, Vizepräsidentin für Lebenslanges Lernen an der LEUPHANA Universität Lüneburg referieren. Im Anschluss daran wird Wolfgang Müskens von der Karl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg Erfahrungen aus einem Modellprojekt zum Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschule berichten, bevor Michael Stawicki, Präsident der HAW Hamburg das abschließende Gespräch der Referentinnen und Referenten mit uns allen moderieren wird.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich möchte Sie noch einmal ganz herzlich zu Bad Wiessee 2009 willkommen heißen und möchte Herrn Dr. Lange als erstem Redner das Wort erteilen.

„Die Ausweitung der Hochschulzugangsmöglichkeiten – Eine politische Debatte“

Dr. Josef Lange

Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft und Kultur
Niedersachsens

1. Ausweitung des Hochschulzugangs - warum?

Der Wandel des Arbeitsmarktes zeigt in den letzten Jahren überdeutlich, dass die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften massiv ansteigt. Die Ursachen dafür lassen sich in drei Gründen zusammenfassen:

- auf der einen Seite der technische Fortschritt, der neue notwendige Qualifikationen erfordert;
- auf der anderen Seite ein organisatorischer Wandel in den Unternehmen, aber ein organisatorischer Wandel auch bei der Entwicklung aus der Grundlagenforschung in die Anwendung bis hin in die Produktion. Denn in vielen Bereichen ist das, was noch vor 15 Jahren in den Entwicklungslabors der Industrie geschah, inzwischen in die Labors der Hochschulen und der außeruniversitären Forschungsinstitute hineingegangen, weil die Innovations- und Umsetzungszyklen so kurz geworden sind, dass man den traditionellen Dreischritt – Forschung, Entwicklung, Produktion – in unterschiedlichen Einrichtungen nicht mehr einhalten kann;
- schließlich die Verschiebung der internationalen Arbeitsteilung durch Globalisierung. Kein Land kann sich dieser Entwicklung entziehen. Insofern ist die Bundesrepublik Deutschland als Hochlohnland im internationalen Wettbewerb darauf angewiesen, seine Wettbewerbsfähigkeit dadurch zu erhalten, dass wir in Bildung, Innovation, in neue Produkte und neue Dienstleistungen investieren, denn mit unseren natürlichen Bodenschätzen allein können wir unsere internationale Wettbewerbsfähigkeit nicht sichern.

Untersuchungen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) zur Arbeitskräftenachfrage nach beruflichen Bildungsabschlüssen (Anlage 1) zeigen für die Jahre 2003 bis 2010 und danach bis 2020 auf, dass der Anteil der Mitwirkenden ohne abgeschlossene Berufsausbildung dramatisch sinkt, während auf der anderen Seite die Nachfrage nach Arbeitskräften mit abgeschlossener Berufsausbildung und insbesondere mit einer Fachhochschulausbildung deutlich ansteigt. Insbesondere die Veränderung von 2010 bis 2020 zeigt deutlich, in welchem Umfang die Nachfrage dort steigen wird.

Wenn man auf der anderen Seite betrachtet, wie sich das Erwerbspersonenpotential allein aus Gründen der demografischen Entwicklung zum Jahre 2050 entwickelt (Anlage 2), dann wird offenkundig, dass die Nachfrage nach Höherqualifizierten bis zum Jahre 2020 und auch darüber hinaus noch ansteigen wird. Immer weniger Menschen müssen mehr an Bruttoinlandsprodukt erwirtschaften, um die Altersversorgung einer immer älter werdenden und länger gesund bleibenden Bevölkerung zu sichern und auf der anderen Seite der jungen Generation die Möglichkeit zu schaffen, die Lasten zu tragen, die wir ihnen heute und in den nächsten zehn Jahren aufbürden. Besonders dramatisch zeigen sich die unmittelbaren Auswirkungen der Geburtenzahlentwicklung in diesem Jahr und in den nächsten Jahren insbesondere in den Hochschulen in den sogenannten „Neuen Ländern“, in denen die Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten aus dem jeweils eigenen Land auf 40% bis 50% der Zahlen des Jahres 2005 zurückgeht. Diese Entwicklung hat bei der Fortschreibung des Hochschulpakts 2020 eine große Rolle gespielt und sie wird in der Hochschulentwicklung in den nächsten Jahren eine enorme, in ihrer Tragweite heute noch kaum absehbare Rolle spielen.

Die Bedeutung der beruflichen Abschlüsse zeigt sich spiegelbildlich in der Qualifikation bei spezifischen Arbeitslosenquoten nach einer Statistik des IAB (Anlage 3). Sie machen deutlich, dass ein Hochschulstudium, ein Hochschulabschluss die beste individuelle Zukunftsvorsorge ist. Seit mehreren Jahrzehnten gilt der Erfahrungssatz, dass der Anteil der arbeitslosen Hochschulabsolventinnen und -absolventen unterhalb der Hälfte der allgemeinen Arbeitslosenrate liegt. Die vorliegenden Zahlen

dokumentieren auch, dass Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung das größte Arbeitsmarktrisiko haben.

2. Rolle der Hochschulen bei der Entwicklung des Arbeitsmarktes

Traditionell werden die Aufgaben der Hochschulen definiert mit Wissen bewahren, Wissen erweitern und Wissen weitergeben. Wenn man diese Aufgaben für den Beginn des 21. Jahrhunderts definiert, so gestalten sie sich etwas differenzierter:

- Lehre und Studium, denn Studierende sind nicht Kunden, sondern Mitglieder der Hochschule, auch wenn die Hochschulen kundenfreundlicher im Hinblick auf ihre Studierenden werden müssen. Viele Hochschulen sind „kundenorientierter“ geworden, aber es ist immer noch viel zu tun.
- Forschung und Entwicklung – aus den Gründen, die oben bereits genannt sind.
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.
- Wissenschaftliche Weiterbildung als steigende Herausforderung der Hochschulen nicht nur für ihre Absolventinnen und Absolventen im Prozess des lebenslangen Lernens.
- Dienstleistungen – nicht nur im Bereich der Krankenversorgung, sondern weit hinein bis in den Bereich der Beratung auch in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Dies gehört zu den Aufgaben der Hochschulen, die viele Hochschulen aus meiner Sicht viel zu wenig wahrnehmen und sich anschließend wundern, dass die Akzeptanz der Hochschulen in der Politik und der Bevölkerung verbesserungsbedürftig ist.

Die Erwartungen an die Hochschulen aus der Sicht von Wirtschaft und Administration, also der künftigen Arbeitgeber, lassen sich schlagwortartig wie folgt formulieren: Hochschulabsolventen sollen in der Praxis Probleme lösen. Die zu lösenden Probleme, und das gilt für alle Bereiche der Wirtschaft, der Administration und der Dienstleistung, orientieren sich nicht an den traditionellen Fachgrenzen. Deshalb kommt es darauf an, im Studium Kompetenzen zu vermitteln und zu erwerben: Grundlagenwissen, Methoden, Problemdefinitions- und Problemlösungskompetenz – und daraus ergibt sich dann ein berufsqualifizierender Abschluss (*employability*).

Das Schlagwort *employability* wurde von den Kritikern des Bologna-Prozesses im letzten halben Jahr eher als Schimpfwort benutzt, statt zu beachten, dass damit Kompetenzen und Fähigkeiten beschrieben werden, über die Hochschulabsolventinnen und -absolventen für ihre Berufstätigkeit verfügen müssen. Wer meint, Hochschulen – und das gilt für Fachhochschulen wie für Universitäten – hätten keine Verantwortung für das, was ihre Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss des Studiums tun, der verkennt, dass Hochschulen vom Steuern zahlenden Bürger finanziert werden und dazu da sind, durch Erfüllung ihrer Aufgaben zur Entwicklung der Wissenschaft, der Gesellschaft und des Gemeinwesens beizutragen.

Die Erwartungen an die Hochschulen in Zeiten der Globalisierung umfassen auch, die internationalen Zusammenhänge von Wissenschaft und Wirtschaft zu verdeutlichen: Internationalität und Interkulturalität. Dies ist kein exotisches Thema, sondern bei Betrachtung der Stadtstaaten oder beispielsweise der Ballungsgebiete Rhein-Ruhr und Rhein-Main wird offenkundig, welche Bedeutung Interkulturalität allein für die Lehrerbildung hat, wenn wir sicherstellen wollen, dass unsere Gesellschaft auch in Zukunft nicht auseinanderfällt.

Angesichts dieser Entwicklungen und Erwartungen zeigt sich, der erste Studienabschluss ist zwar Rüstzeug für den Berufseinstieg, aber die Zeiten, in denen Hochschulabsolventinnen und -absolventen ihr Leben lang im studierten Bereich tätig blieben, sind längst Vergangenheit. Auch auf Hochschulabsolventinnen und -absolventen kommt die Herausforderung zu, im Laufe des Berufslebens mehrfach den Beruf zu wechseln: Hochschulabsolventinnen und -absolventen müssen weiterbildungsfähig sein.

Das hat unmittelbar Konsequenzen und Herausforderungen für die Hochschulen im Hinblick auf die Curriculumentwicklung. Diese muss sowohl im Erststudium als auch insbesondere für die Weiterbildung in Kooperation mit künftigen Arbeitgebern stattfinden, die hoffentlich in groben Zügen abschätzen können, welche Herausforderungen in 10 oder 15 Jahren auf sie und ihre künftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zukommen werden.

Das setzt voraus, dass Arbeitgeber und ihre Verbände sich darüber vergewissern müssen, dass ein Hochschulstudium vier bis sechs Jahre dauert und dass alle Signale, die an die jungen Menschen gesendet werden – wie z. B. wir brauchen keine Ingenieure, wir brauchen keine Physiker, wir brauchen keine Chemiker in den Jahren 1992/93 – Langzeitwirkungen haben. Denn die Probleme des Fachkräftemangels, insbesondere im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich, sind zum Teil hausgemacht. Wer immer wieder die jungen Leute dazu ermuntert, sich an den Perspektiven und Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu orientieren, darf sich nicht wundern, dass negative Signale sehr rasch aufgenommen werden und dass es sehr mühsam ist, danach, d. h. jetzt wieder Technikbegeisterung in die Schulen hineinzubringen und die jungen Menschen zu motivieren, ein Studium der Natur- und Ingenieurwissenschaften aufzunehmen. Das bedeutet auf der anderen Seite für die Hochschulen, dass sie ihr Angebot für Erststudium und Weiterbildung stärker nachfrageorientiert ausrichten müssen entsprechend ihrem jeweiligen Profil. Dies wird die Diskussion über die Zukunft der Hochschulen am Beispiel des Studienangebots bestimmen.

3. Herausforderungen für die Hochschulen

Die Hochschulen stehen im Wettbewerb. Die Herausforderungen des Wettbewerbs um Reputation, Personen und Ressourcen gilt für alle Hochschulen, nicht nur für die Universitäten und geprägt durch die Exzellenzinitiative, sondern für die Fachhochschulen und die künstlerischen Hochschulen in gleicher Weise. Es geht um Wettbewerbsfähigkeit für die wissenschaftliche Entwicklung. Es geht um Profilbildung durch die Setzung von Prioritäten und Posterioritäten. Bei im Wesentlichen gleich bleibenden Mitteln bedeutet dies, die Posterioritäten auch in der eigenen Hochschule selbst zu definieren, auch wenn es schwer fällt.

Aus der Sicht der Politik – eine etwas polemische Anmerkung – kann es nicht sein, dass die positiven Dinge in der Profilbildung der Hochschule von der autonomen und eigenverantwortlichen Hochschule verantwortet werden und die negativen Dinge bei der Setzung von Posterioritäten vom Ministerium. Ein Ministerium und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden dafür bezahlt, politische Entscheidungen vorzubereiten und

umzusetzen. Die Politik hat den Hochschulen Autonomie und Eigenverantwortung überantwortet und erwartet dann, dass auch die schwierigen Dinge, auch wenn es in der Hochschule ganz hart kommt, auch in der Hochschule gemeinsam getan werden. Das bedeutet weiterhin für die Hochschulen, dass sie nicht nur im Hochschulsystem eines Landes, sondern weit darüber hinaus Kooperationen suchen müssen und auch strategische Allianzen bilden.

Strategische Planung bei der Setzung von Prioritäten, Posterioritäten und strategischen Kooperationen tut not. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf Berufungspolitik, denn Hochschulpolitik ist entscheidend Personalpolitik, weil über die Berufungsentscheidungen zugleich Entscheidungen über die inhaltliche Entwicklung von mehr als zwei Jahrzehnten getroffen werden, wenn etwa 40-Jährige berufen werden, die bis zum Ruhestand in der Hochschule verbleiben.

Notwendig ist auch die Entwicklung einer ‚corporate identity‘, damit diejenigen, die in der Hochschule arbeiten, auch für die Hochschule arbeiten. Der künftige Erfolg der Hochschulen wird mehr als in der Vergangenheit davon abhängen, dass sich die Mitglieder der Hochschule von den Professoren bis zu den Studierenden und dem technischen und administrativen Personal mit ihrer Einrichtung identifizieren können. Nur dann wird man erfolgreich sein. Da können Hochschulen viel von Unternehmen lernen.

4. Rahmenbedingungen

Der Europäische Hochschulraum, in dem vergleichbar die Studienabschlüsse Bachelor und Master konsekutiv vertiefend und verbreiternd erworben werden können, wird in absehbarer Zeit Realität werden.

Dieser Ansatz des Bologna-Prozesses, der 1999 und ein Jahr davor mit der Sorbonne-Erklärung in Paris ansetzte, war und ist der Hebel und hat sich als solcher bereits erwiesen, um die Hochschulen in die Lage zu versetzen, den modernen Herausforderungen gerecht zu werden. Was im letzten halben Jahr vielfach über die Medien teilweise als Kampagne

gegen den Bologna-Prozess getrieben wurde, ist als ein Nachhutgefecht anzusehen.

Die Hochschulen und ihre Mitglieder einschließlich der Professorinnen und Professoren sind für die Umsetzung des Prozesses selbst verantwortlich. Wer heute von der Politik einfordert, man müsse auch Bachelor-Studiengänge mit acht Semestern ermöglichen, dem sage ich aus niedersächsischer Sicht, die niedersächsischen Hochschulen hatten von Anfang an ausdrücklich die Möglichkeit, die Bachelor-Studiengänge auf sechs, sieben oder acht Semester und die Masterstudiengänge auf zwei, drei oder vier Semester anzulegen – entsprechend der jeweiligen Profilierung durch die Hochschule und hinsichtlich ihrer Qualität geprüft durch Akkreditierung. Die Politik in Niedersachsen kann und wird den Hochschulen diese Verantwortung nicht abnehmen. In Niedersachsen findet die Diskussion, wie sie in manchen überregionalen Zeitungen geführt wird, auch nicht statt.

Die Geschwindigkeit der Wissensentwicklung und der Umsetzung in Produkte und Dienstleistung führt dazu, dass die Weiterbildung ein viel größeres Gewicht in den Hochschulen gewinnen wird. Das fordert Veränderungen bei den rechtlichen Rahmenbedingungen. Es fordert aber insbesondere Veränderungen in der Einstellung zur Lehre im Hinblick auf Fach- und Schlüsselqualifikationen.

5. Qualifizierungsinitiative des Bundes und der Länder

Die Rahmenbedingungen für die Hochschulen und die Bildungspolitik sind Gegenstand der Qualifizierungsinitiative des Bundes und der Länder, wie sie von der Bundeskanzlerin und den Ministerpräsidenten der Länder in Dresden am 22. Oktober 2008 beschlossen wurde. In den Tagen vor und nach dem ‚Bildungsgipfel‘ wurde in den Zeitungen kritisiert, was alles zu erwarten und nicht zu erwarten sei. Die Regierungschefs von Bund und Ländern haben sich entgegen aller öffentlich geäußerten Skepsis darauf verständigt, bis zum Jahre 2015 die Ausgaben für Bildung und Forschung auf 10% des Bruttoinlandsprodukts zu steigern.

Inzwischen liegt eine erste Statusberechnung der Finanzministerkonferenz vor: die Mittel, die zusätzlich über die hoffentlich am 4. Juni

2009 von den Regierungschefs von Bund und Ländern zu beschließenden Maßnahmen hinaus in das Hochschul- und Bildungssystem gehen sollen, liegen im zweistelligen Milliardenbereich. Das ist eine erhebliche Summe, auch wenn Zahlen und Ansätze noch nicht durchdiskutiert und durchverhandelt sind.

Aber verhandelt sind die drei Pakte, die Fortschreibung des Hochschulpaktes 2020 bis zum Jahre 2015 mit mehr als 275.000 zusätzlichen Studienanfängerplätzen, die Fortsetzung der Exzellenzinitiative und des Pakts für Forschung und Innovation. Ich bin sehr zuversichtlich, dass die Bundeskanzlerin und die Ministerpräsidenten diese drei Pakte am 4. Juni beschließen und danach unterzeichnen werden. Wenn es beim Pakt für Forschung und Innovation bei der von der GWK vorgeschlagenen Steigerung um 5 % pro Jahr bleibt, dann geht es dabei um eine Summe von etwas mehr als 18 Milliarden Euro. Das ist für den Hochschul- und Forschungsbereich eine erhebliche Summe und bietet eine Planungssicherheit bis zum Jahre 2015. Insofern sollten aus Sicht der Hochschulen und der Hochschulpolitik die Erfolge dann auch nicht klein geredet werden.

Aber die Regierungschefs haben in Dresden nicht nur über Finanzen verhandelt und beschlossen, sondern Einiges inhaltlich festgelegt, was in vielen Sitzungen vorbereitet wurde, so auch die Verbesserung des Übergangs von der beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung in die Hochschulen durch ein Aufstiegspaket, um die Anzahl beruflich qualifizierter Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bis 2012 deutlich zu erhöhen.

In der Vorbereitungsphase wurde insbesondere von Seiten der Arbeitsministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz sehr skeptisch gesehen, ob die Länder in der KMK bis zum Jahre 2010 länderübergreifend einvernehmlich die Voraussetzungen formulieren könnten, unter den der allgemeine Hochschulzugang für Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleichgestellter Abschlüsse ermöglicht wird.

Dies ist mit Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März d. J. bereits erfolgt, d. h. nicht erst Ende 2010, sondern Anfang 2009. Da hat die Entscheidung der Regierungschefs einen so hohen Druck aufgebaut, dass auch die Länder, die in der gesamten Vorbereitungsphase inhaltlich Widerstand geleistet haben, sich innerhalb der Kultusministerkonferenz doch sehr schnell bewegt haben. Der Bund hat inzwischen die Aufstiegsstipendien angekündigt – auch da sind wir einen Schritt weiter.

Der Wettbewerb „Lebenslange wissenschaftliche Qualifizierung“ des Bundes und der Länder wird z. Z. auf der Arbeitsebene vorbereitet, um damit praxisnahe und berufs- und ausbildungsbegleitende Studiengänge an den Hochschulen voranzutreiben und die Integration von Berufstätigen und beruflich Qualifizierten in die Hochschulbildung zu erhöhen.

Derzeit liegt die Zahl der Studienanfänger, die aus der beruflichen Qualifizierung kommen, bei ungefähr 1% aller Studienanfänger. Davon entfallen mehr als die Hälfte in Niedersachsen, was auf eine Tradition des Landes zurückgeht, das in den 90er-Jahren schon entsprechende gesetzliche Regelungen getroffen hatte. Diese Regeln wurden von der seit 2003 amtierenden Landesregierung in der Novelle des Hochschulgesetzes 2007 fortgeschrieben und werden jetzt mit einer kleinen Novelle des NHG im Herbst d. J. weiter vorangetrieben.

Die Länder wirken darauf hin – so heißt es in der Dresdener Erklärung –, dass die Hochschulen berufsbegleitende Studien- und Weiterbildungsangebote ausbauen. Außerhalb des Hochschulbereiches ist es nicht selbstverständlich, dass die Hochschulen autonom und eigenverantwortlich sind. Deshalb ist es auch nicht selbstverständlich, dass Politik nur auf Veränderungen in den Hochschulen hinwirken kann, wenn sie Hochschulpolitik so gestaltet, dass sie rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen vorgibt und ansonsten darauf setzt, dass Hochschulen eigenverantwortlich und wettbewerblich ihre Entwicklung vorantreiben und sich dabei auch um ihre Studienanfänger, Studierenden und künftigen Absolventinnen und Absolventen kümmern und im Sinne des lebenslangen Lernens weiter betreuen.

Andere Politikfelder sind in ihrem Zugriff sehr viel direkter und erwarten von der Wissenschaftspolitik sehr direkt den Durchgriff in die Hochschule. Deswegen deutet diese etwas weiche Formulierung darauf hin, dass zugleich eine entsprechende Erwartung an die Hochschulen geäußert wird. In Niedersachsen wird sich dies im Zukunftsvertrag II niederschlagen, den wir derzeit mit den Hochschulen auf der einen Seite und mit dem Finanzminister auf der anderen Seite verhandeln. Im Übrigen erfolgen Festlegungen über die jährlich fortzuschreibenden Zielvereinbarungen zwischen Ministerium und Hochschulen über Studiengänge und deren Weiterentwicklung.

Zu den Rahmenbedingungen gehört auch die Antwort auf die Frage: Was tun wir für Menschen mit Migrationshintergrund? Wir haben einen Fachkräftemangel auf der einen Seite. Wir haben auf der anderen Seite insbesondere in Mittel- und Osteuropa oder in Staaten der früheren Sowjetunion ausgebildete Ingenieure und Mediziner, die aus formalen Gründen ihre Abschlüsse in Deutschland bislang nicht oder kaum anerkannt bekommen. Ähnliches gilt auch für andere Teile dieser Welt. Fragen der Anerkennung sind nicht nur Sache der Hochschulen oder der Wissenschaftsministerien, sondern auch eine Frage an Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Ärztekammern etc. Da hat sich in den letzten Jahren ein politischer Druck aufgebaut. Die Diskussionen zwischen Bund und Ländern laufen auf der Wissenschaftsseite, aber auch mit den Wirtschafts- und Arbeitsministern, den Integrationsministern der Länder und der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung.

6. Umsetzung der Qualifizierungsinitiative zur Durchlässigkeit

2009 ist der oben beschriebene Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung bereits gefasst worden. Zur Umsetzung sind in den einzelnen Ländern zum Teil gesetzliche Änderungen notwendig. Diese werden eingeleitet und benötigen etwas Zeit. Bezogen auf Niedersachsen kann ich dazu berichten, dass sich der Referenten-Entwurf für die Änderung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes z. Z. in der Abstimmung mit den Ressorts befindet, in dem der Beschluss der Kultusministerkonferenz eins zu eins umgesetzt wird. Ich gehe davon aus,

dass dieser Gesetzentwurf Ende dieses, Anfang nächsten Jahres in Niedersachsen Gesetz sein wird.

In der öffentlichen Diskussion auf Zulassung von beruflich Qualifizierten durch die Hochschulen diskutiert und für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Qualifikation, allgemeiner Bildung und Hochschule von großer Bedeutung ist die Anrechnung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb der Hochschulen erworben wurden.

Die Kultusministerkonferenz hat bereits Mitte 2002 beschlossen, dass bis zu 50% der Leistungen eines Hochschulstudiums durch Qualifikationen ersetzt werden könnten, die außerhalb des Hochschulbereichs erreicht wurden, wenn sie den Leistungen, die man innerhalb der Hochschule erwartet, entsprechen. Dies gilt, aber es kann nicht sein, dass die Qualitätsanforderungen dadurch abgesenkt werden, dass über großzügige Anerkennung Ungleiches miteinander gleichgestellt wird. Was auf einem Zeugnis bestätigt wird, muss auch geleistet sein.

Notwendig ist die Anerkennung der Tatsache, dass die Qualifikationen im beruflichen Bereich zwar anders sind, aber auf jeden Fall in weiten Bereichen gleichwertig sind mit den theoretischen Qualifikationen in der Hochschule. Dies mag im Einzelfall sicherlich kompliziert werden, aber die Beispiele der ANKOM-Projekte – von den 11 ANKOM-Projekten in Deutschland fanden vier in Niedersachsen statt – zeigen, dass es sehr wohl möglich ist, berufliche Qualifikation im Sinne von Gleichwertigkeit sehr hart zu prüfen, um sie dann anzuerkennen. Wichtig dabei ist immer, dass die Hochschulen mit der Lebenszeit junger Menschen und auch mit der Lebenszeit von Menschen, die berufliche Qualifikationen erworben haben und mit dem Ziel ihrer eigenen Weiterqualifikation und zum Wohle ihres Betriebes studieren wollen, sorgfältig umgehen. Denn Lebenszeit ist das einzige, was man sich nicht irgendwo wieder holen kann.

Flexible Studienangebote der Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen einzurichten, ist in den Ländern üblich.

Die Reform des Meister-BaföG wird über das neue Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, das am 1. Juli d. J. in Kraft treten soll, umgesetzt.

Insofern sind Bund und Länder bezogen auf die Beschlüsse des Qualifizierungsgipfels vom 22.10.2008 und deren Umsetzung gute Schritte vorangekommen, jedenfalls was die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen angeht. Das besagt nicht, dass dieses alles auch bereits in den Hochschulen geschehen ist.

Was machen wir in Niedersachsen? Unter dem Stichwort ‚Offene Hochschule‘ eröffnen wir die Möglichkeit, spezielle berufsbegleitende Studiengänge einzurichten. Wir erleichtern die Übergänge zwischen beruflicher und Hochschulbildung. Beispiele sind nicht nur die Ergebnisse der ANKOM-Projekte der Universitäten Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Oldenburg, sondern wir eröffnen auch rechtlich die Möglichkeit, dass die Hochschulen nicht-formale Kompetenzen anerkennen auf der Grundlage einer Ordnung, die die Hochschule selbst zu beschließen hat. Wir sehen uns als Ministerium nicht dazu in der Lage, dieses auf dem Ordnungswege zu regeln, weil die Buntheit des Lebens und die Vielfalt viel größer ist, als man in einer landesweiten Verordnung regeln kann. Das muss studiengangsspezifisch durch die Hochschulen selbst geleistet werden.

Gesetzlich eröffnen werden soll die Einbindung von Angeboten der Erwachsenenbildung in das Hochschulstudium durch verbesserte Kooperation zwischen Hochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen. Beispielhaft sei berichtet, dass seit zwei oder drei Jahren, finanziert aus Studienbeiträgen, eine Fachhochschule des Landes Einführungswochen in einer Volkshochschule veranstaltet. Diese haben sich außerordentlich bewährt und die Studierenden begrüßen diese Verwendung der Studienbeiträge ausdrücklich: dies zeigt, dass Hochschulen von den Kompetenzen der Erwachsenenbildungseinrichtungen profitieren können.

7. Erwartungen und Erfolgsbedingen für mehr Durchlässigkeit

Bei allen Diskussionen ist zu beachten, dass es unterschiedliche Verantwortlichkeiten gibt zwischen Hochschulen auf der einen Seite und Unternehmen und Administration als Arbeitgeber auf der anderen Seite. Sie haben unterschiedliche Aufgaben, die zu definieren sind und akzeptiert werden müssen.

Hochschulen sind Teil öffentlicher Infrastruktur und müssen sich selbst als solche verstehen und auch vermarkten. Das ist auch wichtig in der Auseinandersetzung um knappe öffentliche Ressourcen – das gilt in Zeiten der Finanzkrise um so mehr. Denn es ist nicht selbstverständlich, den Anteil der Hochschul- und Bildungsausgaben am Landeshaushalt in gleicher Höhe zu halten oder sogar zu steigern.

Weiterbildungsangebote nach beruflicher Qualifikation sind aus unserer Sicht grundsätzlich mit Vollkostendeckung anzubieten.

Weiterbildung ist zu betrachten als Zweibahnstraße. Denn Hochschulen und Unternehmen müssen aufeinander zugehen und die gegenseitigen Erwartungen aufgreifen. Hochschulen können und müssen maßgeschneiderte Programme für Unternehmen oder Unternehmensgruppen anbieten. Hochschulen und ihre Mitglieder sollten die Fragen und Probleme aus der Praxis auch als Anregung für Forschung, Entwicklung und Lehre aufgreifen. Die Hochschulen, die dieses zum Teil seit Jahrzehnten tun, haben damit nichts an ihrer Qualität und Reputation eingebüßt, sondern sind sehr erfolgreich sowohl in Forschung und Entwicklung als auch in Ausbildung und Weiterbildung. Wenn ein langjähriger Präsident einer Hochschule bei seinem Abschied feststellen konnte, seine Hochschule habe in den Studiengängen, die gemeinsam mit der Wirtschaft entwickelt wurden, faktisch keine Arbeitslosen ‚produziert‘, dann gilt dies als nachhaltiger Qualitätsnachweis für eine Hochschule. Das können Hochschulen und Hochschulpolitik auch selbstbewusst nach außen vertreten.

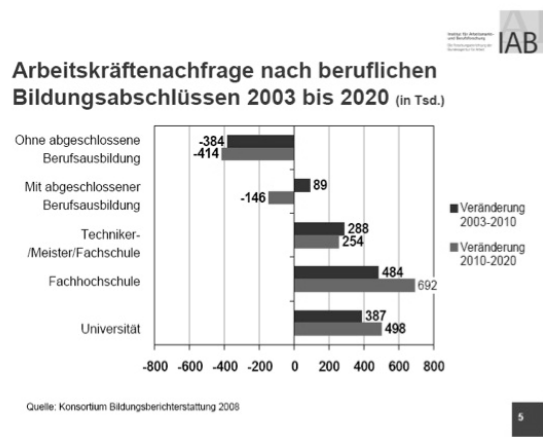
Zu den Aufgaben der ‚Offenen Hochschule‘ gehört im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung die Entwicklung

- zielgruppenspezifischer
- nachfrageorientierter
- maßgeschneiderter

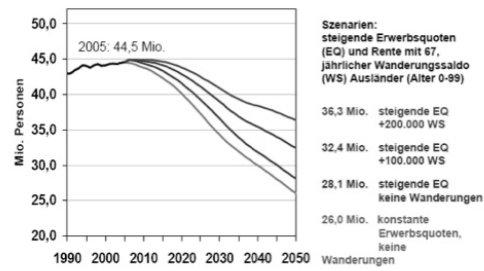
Studienangebote mit entsprechenden Inhalten und Methoden, die sich von den traditionellen Studienangeboten unterscheiden.

Dazu bedarf es einer intensiven Kommunikation der Bedürfnisse und Anforderungen nach Innen, in die Hochschule und ihre Fachbereiche hinein, und nach Außen, mit den künftigen Partnern und Arbeitgebern der Absolventinnen und Absolventen. Diese Kommunikation bezieht sich auf Ziele und Prioritäten auf den verschiedenen inhaltlichen Ebenen, schafft Transparenz und vermittelt bei vollständig extern zu finanzierenden Angeboten auch, dass die Hochschule *value for money* anzubieten bereit und in der Lage ist.

Anhang:



Erwerbspersonenpotential bis 2050 (in Mio. Personen)



9

Anlage 2

Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 bis 2004 (in %)



6

Anlage 3

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule aus der Perspektive der Hochschulforschung

Prof. Dr. André Wolter
Technische Universität Dresden



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN

Prof. Dr. André Wolter

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule aus der Perspektive der Hochschulforschung

Vortrag auf der 39. Jahrestagung des Bad Wiesseer
Kreises zum Thema: Neue Wege in die Hochschule

Bad Wiessee, 22. Mai 2009

Anlässe der aktuellen Debatte

- (1) An sich kein neues Thema, wenn auch in Konjunkturen
- (2) Bologna-Prozess: „recognition of prior learning“
- (3) Kopenhagen-Prozess: „permeability“
- (4) Internationale Vergleiche: Sehr niedriger Anteil von „non-traditional students“ in Deutschland
- (5) Zunehmende Outcome- und Kompetenzorientierung (z.B. EQR): Veränderter Blick auf die berufliche Bildung
- (6) Neujustierung des Verhältnisses von Studium und Beruf: durch z.B. doppelt qualifizierende Studiengänge, „employability“, Ausbau der wiss. Weiterbildung

2

Traditionelle Konstruktionsprinzipien des Hochschulzugangs in Deutschland

- (1) Polyvalenz des Abiturs (seit dem frühen 19. Jahrhundert):
 - ▶ Formale Studienberechtigung
 - ▶ Vermittlung der Studierfähigkeit
 - ▶ „Gebildete Persönlichkeit“
- (2) Vermittlung der Studierfähigkeit und Studienberechtigung als Monopol des Gymnasiums
- (3) Institutionelle und bildungstheoretische Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung
- (4) Konsequenz: Nachholen der Studienberechtigung legitimerweise nur über das Gymnasium
- (5) Sonderwege des Hochschulzugangs „bildungsideologisch“ an das Studierfähigkeitsverständnis des Abiturs angepasst

3

Historische Folgen: „Das deutsche Bildungsschisma“ (Baethge)

Nachwirkende Erbschaft des 19. Jahrhunderts:

- ▶ Horizontale Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (Sek II)
- ▶ Für den Hochschulzugang bildete sich eine institutionelle Ordnung unter Ausschluss der Berufsbildung aus.
- ▶ Vertikale Segmentierung zwischen beruflicher Bildung und Hochschule: von Inhalt und Niveau her klare Trennung
- ▶ Deshalb steht die berufliche Bildung auch heute noch unter einem besonderem Legitimationsdruck hinsichtlich der Durchlässigkeit zur Hochschule.

4

Öffnung des Hochschulzugangs für Bewerber/innen ohne schulische Studienberechtigung

- (1) In Deutschland erstmals seit der Weimarer Republik
- (2) Öffnung einer „kleinen Pforte“ zur Hochschule in Gestalt einer Begabtenprüfung
- (3) Orientierung an einem „Besonderheitenmythos“ als einer Variante der idealistischen Bildungs- und Persönlichkeitsvorstellung
- (4) Hohe Anforderungen und extreme Selektivität, sehr geringe quantitative Bedeutung
- (5) Berufliche Bildung, Qualifikationen und Erfahrungen ohne Relevanz als Zugangskriterien (Defizithese)

5



Wandel bildungspolitischer Konzepte zur Öffnung des Hochschulzugangs

- (1) 1920er Jahre: Hochbegabtenprüfung (Blinkert 1974: „Besonderheitenmythos“)
- (2) 1950er Jahre: Berufsbildung als höhere Allgemeinbildung → berufsbezogene Wege zur Hochschulreife
- (3) 1960er Jahre: Begabungsreserven zur Bedarfskompensation
- (4) 1970er Jahre: Soziale Öffnung der Hochschule
- (5) Um 1990: Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung
- (6) 1995 ff.: Lebenslanges Lernen → Kompetenzerwerb im Lebensverlauf
- (7) 2000 ff.: Bologna und Kopenhagen → „recognition of prior learning“ und „permeability“

6



Historischer Kontext: tiefgreifender Wandel im Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung

- (1) Seit 1900: Etablierung des „dualen“ Systems und des Schulberufssystems
- (2) Seit 1985: Modernisierung der Ausbildungsordnungen (Konzept der beruflichen Handlungskompetenz)
- (3) „Upgrading“ in den schulischen Voraussetzungen
- (4) Qualifikationsstrukturwandel: Tertiarisierung der Beschäftigung und Höherqualifizierung (unter Einschluss der Weiterbildung!), auch im industriellen Bereich
- (5) Tief greifende Veränderungen in den Berufsprofilen und Wissensformen: Vom Erfahrungswissen zum systematischen, theoriebasierten Wissen

7

Konsequenzen

- (1) Das alte Bildungsschema ist nicht mehr aufrechtzuerhalten.
- (2) Der „kognitive Vorsprung“ des Gymnasiums schmilzt.
- (3) Die Differenzierung verläuft nicht mehr zwischen Gymnasium und beruflicher Bildung, sondern quer durch die Bildungsbereiche.
- (4) Abiturienten mit geringer Studierfähigkeit stehen neben Absolventen beruflicher Bildung mit hoher Studierfähigkeit.
- (5) Diversifikation der berufsbezogenen Schultypen, die zur Hochschulreife führen
- (6) Die Frage der Studienneigung wird zu einer Frage der individuellen Kompetenzdiagnose, unabhängig von den einzelnen Bildungswegen.

8

Hochschule und Weiterbildung: erweiterter Weiterbildungsbegriff

- (1) Weit verbreitetes Verständnis von Weiterbildung im Kern als postgraduale Weiterbildung (= wissenschaftliche Weiterbildung)
- (2) Traditioneller linearer Verlaufstyp: Schule/Gymnasium → (Erst-) Studium → akademische Berufstätigkeit → Weiterbildung
- (3) Nicht neu, aber immer noch zu wenig beachtet: Diversifizierung biographischer Verläufe, die diesem Typ nicht entsprechen
- (4) Veränderter Biographietyp: Erststudium als Weiterbildung

9



Berufstätige im Erststudium: Zwei Biographietypen

- (1) Typ I: Schulabschluss mit Studienberechtigung → Berufsausbildung → Studium
- (2) Typ II: Schulabschluss (ohne Studienberechtigung) → Berufsausbildung – Weiterbildung → Erwerb der Studienberechtigung (schulisch oder alternativ) → Studium
- (3) Erststudium ist für eine hohe Zahl von Studierenden keine Erstausbildung mehr, sondern Weiterbildung – oft berufs-/fachkongruent
- (4) Dies trifft auf ca. 25-30% der Studierenden zu (Uni ca. 16%, FH ca. 50%), besonders in Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

10



Wege aus dem Beruf in die Hochschule (nur Typ II) - Gegenwärtige Rechtslage -

(1) *Berufsausbildung → Erwerb der Hochschulreife → Studium:*

- ▶ Fachschule/Fachoberschule → FH-reife → FH-studium
- ▶ Schulrechtliche Regelungen: Zweiter Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg)
- ▶ Hochschulrechtliche Regelungen: Ansatz an der Hochschulzulassung (Dritter Bildungsweg)

(2) *Dritter Bildungsweg – drei Typen:*

- ▶ Zulassungsprüfung
- ▶ Prüfungsfrei, aber Leistungskontrollen im Studium: Studium auf Probe
- ▶ Automatische Anerkennung der Vorbildung (z.B. Meister)

11



Wege aus dem Beruf in die Hochschule (nur Typ II) - Gegenwärtige Rechtslage -

- (3) *KMK-Beschluss März 2009:*
- ▶ Automatische Zuweisung der allgemeinen Hochschulreife für Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung (MEISTER)
 - ▶ Fachgebundene Hochschulreife bei Berufsabschluss plus Eignungsfeststellungsverfahren (Affinitätsprämisse!!)
- (4) *KMK 2002:* Anrechnungsverfahren außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (bestätigt KMK 2/2009)
- (5) *Kombinierte Formen:* Berufsausbildung mit Hochschulreife

12



Vielfalt der Problem- und Handlungsfelder

- (1) Zugang und Zulassung von Berufstätigen ohne trad. Studienberechtigung („non-traditional students“)
- (2) Anrechnung beruflicher Kompetenzen (einschl. Weiterbildung) auf Hochschulstudiengänge
- (3) Studium in „erwachsenengerechten“ → flexiblen Formen: Teilzeit, berufsbegleitend, Fernstudium, online
- (4) Weiterbildende Hochschulprogramme (degree programs – non-degree programs – PUSH)
- (5) KMK: Weiterbildende Masterstudiengänge (Problem: Personen ohne ersten Hochschulabschluss)
- (6) Nach-berufliche Studienangebote

13



Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

- (1) ANKOM-Initiative des BMBF: 12 Entwicklungsprojekte und wissenschaftliche Begleitung (HIS mit VDI/VDE),
- (2) Zielgruppe bei ANKOM: Personen mit beruflicher Fortbildungsprüfung, Studienberechtigung vorausgesetzt
- (3) Anrechnung beinhaltet drei Aufgaben:
 - Beschreibung von Lernergebnissen auf zwei Ebenen („Deskriptoren“)
 - Prüfung von Äquivalenzbeziehungen (Gleichwertigkeit, nicht Gleichartigkeit)
 - Entwicklung der Anrechnungsverfahren (pauschal, individuell)



Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

- (4) Pauschale Anrechnung: Vergleich der Programme (Abschlüsse, Module), personenunabhängig
- (5) Individuelle Anerkennung: Portfolioverfahren
- (6) Anrechnung durch Credits, Module (partiell oder vollständig)
- (7) Vorbild in den englischsprachigen Ländern: APEL

Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland - Internationale Auffälligkeiten -

- (1) Die Hochschulexpansion vollzog sich in Deutschland primär auf den traditionellen Zugangswegen – nicht durch Etablierung neuer Zugangswege (Ausnahme: FH)
- (2) Die Alterspluralität deutscher Hochschulen beruht auf langen Erstausbildungszeiten, nicht auf Öffnungseffekten.
- (3) „Non-traditional students“ sind in vielen Ländern eine explizite Zielgruppe der Hochschulen.

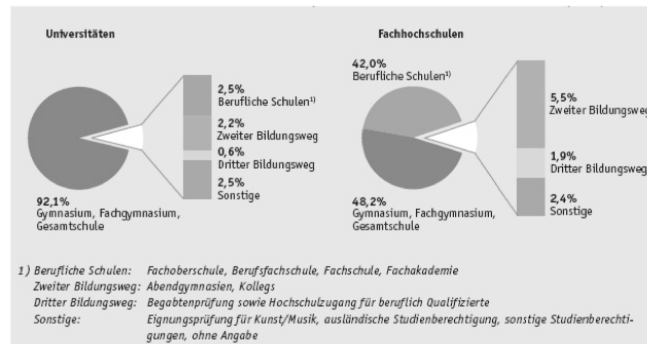
16

Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland - Internationale Auffälligkeiten -

- (4) Der Anteil der nicht-traditionell Studierenden in Deutschland fällt sehr gering aus.
- (5) Wichtigste Ursachen dafür:
 - Hohe Bedeutung des Abiturs als Studierfähigkeitsnorm
 - Geringe Bedeutung von Anrechnungsverfahren
 - Geringe Bedeutung von flexiblen Studienformen

17

Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger im WS 2006/07 nach Art der Studienberechtigung (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

18

Weitergehende empirische Befunde

- (1) Starke Unterschiede zwischen den Ländern, Niedersachsen nach wie vor ein Spitzenreiter
- (2) Hohe Bedeutung spezieller Institutionen (Ex-HWP; AKAD)
- (3) Starke Unterschiede zwischen den Fächern:
 - Dominanz der Wirtschafts-, Sozial- und Rechtswiss.
 - Erziehungswissenschaft stark gefragt
 - Äußerst geringe Bedeutung lateinbasierter Fächer
 - Ingenieurwiss. vor allem im FH-Bereich

19

Weitergehende empirische Befunde

- (4) Studienerfolg – zwei konkurrierende Thesen:
- ▶ Marginalisierungs- und Scheiternsthese
 - ▶ Hoher Studienerfolg (StaBA)
- (5) Methodenabhängigkeit der Erfolgseinschätzung
- (6) Hohe soziale Offenheit und Durchlässigkeit

20

Was sind „non-traditional students“? Fünf international übliche Kriterien

- (1) **Alter:** Studierende oberhalb eines bestimmten Lebens- alters („adult“, „mature“ students), meist älter als 25 J.
- (2) **Soziale Benachteiligung:** Studierende, die im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind
- (3) **Lebensverlauf:** diskontinuierliche, unkonventionelle Bildungs- und Berufsbiographien
- (4) **Zugang:** Zulassung über besondere Wege u. Verfahren
- (5) **Studienform:** Studierende in nicht-traditionellen Studien- formen (Studium neben dem Beruf, Fernstudium)
- ▶ **In der Regel Kombination aus (3) und (4)**
 - ▶ **Deutschland: enge und weite Definition**
 - **Weit: mit Zweitem Bildungsweg**
 - **Eng: nur Dritter Bildungsweg**

21

Nicht-traditionelle Studierende im internationalen Vergleich

- (1) Bedeutsamkeit nationaler Systemdifferenzen (z.B. im Schulsystem oder beim Hochschulzugang)
- (2) Demographische Unterschiede zwischen den Ländern
- (3) Fließende Übergänge zwischen „traditionals“ und „non-traditionals“ → historische Verschiebungen (in der Partizipation an Hochschulbildung)

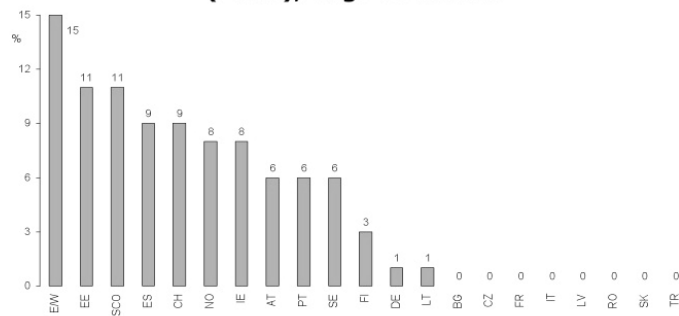
22

Nicht-traditionelle Studierende im internationalen Vergleich

- (4) Dennoch erhebliche nationale Unterschiede in der Teilnahme (Schuetze/Slowey 2001):
drei Cluster
 - ▶ hohe Partizipation: USA, Kanada
 - ▶ mittlere Partizipation: UK, Schweden, Australien
 - ▶ geringe Partizipation: Deutschland, Österreich, Japan
- (5) Systemische und institutionelle Bedingungen als Ursachen

23

Anteil nicht-traditioneller Studierender in Europa (2007), enge Definition



Quelle: Eurostudent IV 2008

24

Gründe für eine stärkere Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende

- (1) Expandierender Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften („knowledge based economy“)
- (2) Zukünftig zusätzliche demographische Verknappung des Arbeitskräfteangebots
- (3) Begabungspotential: Besonderes Kompetenzprofil durch Doppelqualifikation, dynamisches Studierfähigkeitsverständnis (Beruf als Anregungsmilieu)
- (4) Größere individuelle Durchlässigkeit des Hochschulzugangs („zweite Chance“)
- (5) Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit!) zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung
- (6) Lebensbegleitendes Lernen ohne institutionelle Hürden

25

Schlussbemerkungen

- (1) Durchlässigkeit und Öffnung des Hochschulzugangs bleiben zentrale bildungspolitische Aufgaben
- (2) Zugangsregelung und Anrechnungsverfahren als komplementäre Verfahren
- (3) Konzentration auf „Meister“ irreführend → anderer berufsbiographischer Typ
- (4) Hochschulzugang als „gleitender Übergang“ → Relevanz von Unterstützungssystemen (Erwachsenenbildung)
- (5) Erforderlich für eine Ausweitung sind flexible Studienformen („Studium neben dem Beruf“)
- (6) Quantitative Effekte nicht überschätzen

26

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Andrä Wolter

Technische Universität Dresden

E-Mail: andrae.wolter@tu-dresden.de

27

Neue Wege in die Hochschule – ohne (aktives) Diversity Management geht es nicht

Dr. Jörg Dräger

Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung und Geschäftsführer des CHE

Noch sind die zunehmenden Bewerber- und Studierendenzahlen eine große Herausforderung für die meisten deutschen Hochschulen. Noch kann die Mehrzahl der deutschen Hochschulen ihre Rekrutierungsstrategie auf die ‚Studierendennorm‘ „jung, deutsch, ledig, mit Abitur“ ausrichten. Bald schon werden wir aber aufgrund der Demographie die Frage schrumpfender Hochschulen zu diskutieren haben. Ebenso wird das Hochschulsystem in seiner gesellschaftlichen Verantwortung zeigen müssen, wie es reagiert, wenn Heterogenität zur Normalität wird und Normstudierende zu einer Minderheit werden. Synonym für die daraus resultierende Aufgabe, neue, erfolgreiche Wege in die Hochschulen zu eröffnen, steht der Begriff *Diversity Management*. Warum sich die deutschen Hochschulen auf die wachsende Heterogenität ihrer Zielgruppen einstellen müssen, inwiefern sie dies herausfordert und wie sie diese Herausforderung meistern können, soll hier illustriert werden.

1. Ausgangslage: Heterogenität wird zur Normalität – aber noch nicht an den deutschen Hochschulen

Während im Zusammenhang mit dem Hochschulpakt viel von den doppelten Abiturjahrgängen und der großen Last für die deutschen Hochschulen die Rede war, geriet ein anderer, aber für Deutschland zentraler Aspekt etwas aus dem Blickfeld: Wir brauchen eine steigende Bildungsbeteiligung und wir brauchen auch strukturell und langfristig mehr Akademiker. Ein lediglich temporärer Effekt, wie der doppelte Abiturjahrgang in Verbindung mit dem demographischen Echo, sichert nicht die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft.

Heute erlangen nur rund 40% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Hochschulreife. Erklärtes Ziel der deutschen Politik ist es daher, den Anteil der Hochqualifizierten zu erhöhen. Vor diesem Hintergrund lohnt es, alle Schulabsolventinnen und Schulabsolventen in den Blick zu nehmen und mit der derzeitigen Studierendengeneration zu vergleichen. Dieser Vergleich zeigt, dass die potenziellen Studierenden schon heute wesentlich heterogener sind als die tatsächlichen Studierenden:

- Über 60% der Schulabsolventen ohne Hochschulreife stehen 1% der Studierenden ohne Abitur gegenüber.¹
- Ca. 30% derer, die unsere Schulen heute verlassen, haben einen Migrationshintergrund. An den Hochschulen ist diese Gruppe mit ca. 8% (andere Quellen setzen diesen Wert sogar noch niedriger an) jedoch massiv unterrepräsentiert.²
- Ca. 16% der 20-29-Jährigen haben ein Kind, jedoch sind nur 5% der Studierenden Familienväter bzw. -mütter und nur 12% studieren – u.a. aus familiären Gründen – in Teilzeit.³

Problematisch ist nicht nur die Frage der individuellen Chancengerechtigkeit, sondern auch des nicht ausgeschöpften Potentials, wenn Deutschland zu den europäischen Staaten mit dem geringsten Anteil nicht-traditioneller Studierender zählt:

- Während der Anteil nicht-traditioneller Studierender bei uns lediglich bei rund 5% liegt, sind es in England und Wales rund 15%, in Spanien sogar über 30%.⁴
- Beim Studium mit Kindern liegt Deutschland immerhin im europäischen Mittelfeld, wobei der Abstand insbesondere zu den skandinavischen Staaten, die hier durchweg mehr als doppelt so hohe Quoten aufweisen, beträchtlich ist.

¹ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005): Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 20.01.2005, Bonn

² Vgl. Deutsches Studentenwerk/Hochschul-Informationssystem GmbH (2007): 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn/Berlin, S. 45

³ Vgl. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2006): Indikator im Blickpunkt. Das Teilzeitstudium. Auswertung aus dem CHE-Hochschulranking, Gütersloh

⁴ Vgl. Hochschul-Informationssystem GmbH (2008): EUROSTUDENT 2008, Bielefeld

- Die heutige Homogenität der Studierendenschaft drückt sich auch im Bildungsstand der Eltern aus. Hier zeigt sich: An den deutschen Hochschulen studieren stark überproportional Bildungsbürgerkinder. Sie sind etwa doppelt so stark vertreten wie in der Gesamtbevölkerung. In Schottland spielt die bildungsbezogene Herkunft hingegen kaum eine Rolle.⁵

Im Ergebnis dieser verschiedenen Faktoren liegt die Studierendenquote in Deutschland mit nur 36% im Jahr 2006 unter dem angestrebten 40%-Ziel und weit unter dem Vergleichswert (bei allen Schwierigkeiten des Vergleichs aufgrund des dualen Ausbildungssystems in Deutschland) für die OECD von 57%. Noch gravierender ist jedoch die Differenz beim Anteil der Hochschulzugangsberechtigten an allen Schulabsolventen. Hier klafft eine Lücke von 20 Prozentpunkten zwischen Deutschland (40%) und dem OECD-Durchschnitt (60%). Daraus folgt zwar, dass Deutschland höhere Studierendenzahlen langfristig vor allem über mehr Studienberechtigte erreichen muss, statt sich wie bisher auf die Übergangquote vom Gymnasium an die Hochschulen zu fokussieren. Nur werden wir so lange angesichts der demographischen Entwicklung nicht warten können, um eine höhere Qualifizierung in Deutschland zu erreichen.

Problematisch ist allerdings auch die geringe Studierneigung (weitgehend unabhängig vom ökonomischen oder sozialen Status der Studierenden und ihrer kulturellen Herkunft) der heutigen Schülergeneration. Man muss hier nicht das Extrembeispiel der aktuellen koreanischen Schülergeneration mit einer 90-prozentigen Studierneigung anführen. Auch in allen anderen großen westlichen Industrienationen rechtfertigt das Fernziel ‚Studium‘ offenbar größere individuelle Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler als hierzulande.⁶ Teilweise ist das zwar mit der hohen Attraktivität und Qualität unserer dualen Berufsausbildung (als Alternative zu einem Hochschulstudium) zu erklären, teilweise ist es aber eben auch den deutschen Hochschulen noch nicht hinreichend gelungen, den Mehrwert eines Studiums zu vermitteln.

⁵ Vgl. ebenda

⁶ Vgl. OECD (2003): OECD 2003 PISA database

Die Ausgangsanalyse bliebe unvollständig, wenn wir neben der Studierneigung nicht auch den Studienerfolg atypischer Studierender in den Blick nähmen. Aus diesem Blickwinkel verschlechtert sich der ohnehin schon ungünstige Befund für den Hochschulstandort Deutschland weiter. So erreichen zum Beispiel weniger als 50% der ausländischen Studienanfänger/innen einen Abschluss. Studierende Mütter oder Väter unterbrechen ihr Studium viermal so häufig wie Studierende ohne Kind. In Befragungen von Studienabbrecher/innen sahen diese ihre ‚Andersartigkeit‘ bzw. geringe soziale Integration als zentrales Moment für den Studienabbruch. In der Konsequenz bedeutet dies, dass atypische Studierende überproportional scheitern werden, solange Heterogenität an den deutschen Hochschulen nicht zur Normalität wird (Abb.1).⁷

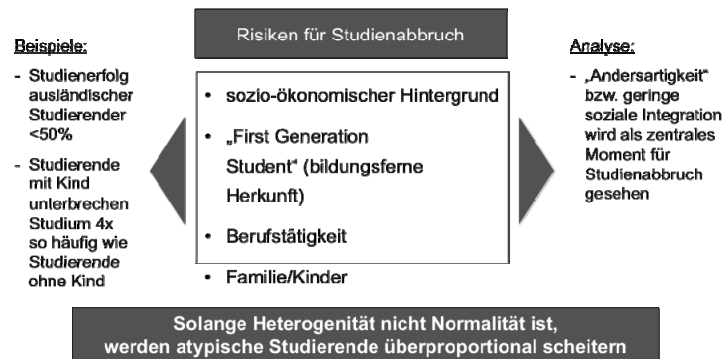


Abb. 1: Geringer Erfolg atypischer Studierender

⁷ Vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer/Wank (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen, Hannover, S. 10 ff.; zum Studienerfolg ausländischer Studierender vgl. auch Heublein/Sommer/Weitz (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium, Bonn

2. Herausforderungen: Hochschulsystem ausbauen – Niveau halten

Am 6. März 2009 hat die Kultusministerkonferenz den allgemeinen Hochschulzugang für Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen, dies sind v. a. Meister, Techniker und Fachwirte, beschlossen.⁸ Hinter diesen Beschlüssen steht die politische Erwartungshaltung einer tatsächlichen – nicht nur formalen – Ausweitung des Hochschulzugangs. Unter dem Motto „Aufstieg durch Bildung“ sollen neue Zielgruppen für das Hochschulstudium gewonnen und auf diese Weise eine Studienanfängerquote von 40% erreicht werden. Dass die Ausweitung des Hochschulzugangs nicht nur eine Frage der Chancengerechtigkeit, sondern auch ein volkswirtschaftliches Erfordernis ist, macht eine Studie der Unternehmensberatung McKinsey&Company im Auftrag der Robert Bosch Stiftung aus dem Jahr 2009 deutlich. Die Autoren prognostizieren einen Wertschöpfungsverlust für die deutsche Volkswirtschaft aufgrund fehlender Arbeitskräfte von über 1,1 Billionen Euro im Zeitraum 2007 – 2020.⁹ Rund 60% dieser Summe entfallen nach diesen Prognosen auf fehlende Akademiker/innen, die aber heute nur 24% der Bevölkerung stellen.¹⁰

Die Perspektive der Hochschulen zur Ausweitung des Hochschulzugangs ist hingegen nicht primär von volkswirtschaftlichen Erwägungen bestimmt. Für sie ist es zuallererst eine Frage des eigenen ‚Standings‘ im Wissenschaftssystem, ob es ihnen gelingt, die sich nach dem Ausklingen des doppelten Abiturjahrgangs ab ca. 2013/14 öffnende Lücke bei den ‚traditionellen‘ Studienanfänger/innen über die Rekrutierung neuer Zielgruppen zu schließen oder ob sie über abnehmende Studierendenzahlen einen systemischen Bedeutungsverlust erleiden (Abb.2).

⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, Stralsund

⁹ Vgl. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2009): Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert, Stuttgart

¹⁰ Prozentwert für das Jahr 2007, vgl. OECD (2009): Bildung auf einen Blick 2009, Paris

Studienanfänger/innen in Deutschland 2007 - 2020 (Prognose)

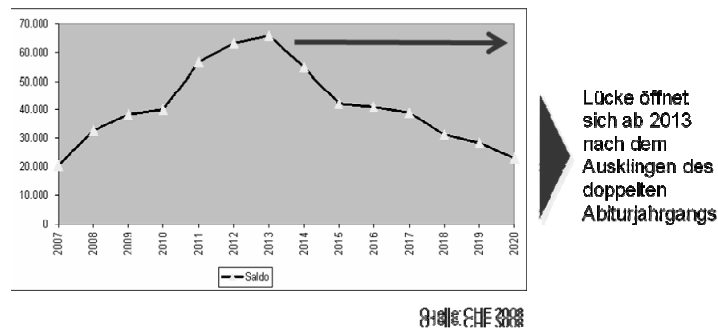


Abb. 2: Nachfragelücke als Gefahr für den Stellenwert der Hochschulen im Wissenschaftssystem

Viele Hochschulmanager/innen thematisieren in diesem Zusammenhang einen Zielkonflikt zwischen Quantität und Qualität: Fahren sie ihre Zulassungskriterien zurück und lassen sie eine quantitative Öffnung der Hochschule, verbunden mit größeren Unterschieden in den Ausgangs- und Leistungsniveaus ihrer Studienanfänger, zu, geriete die Studienqualität unter Druck. Das Ziel von Qualitätssteigerungen in der Lehre sei durch eine solche Strategie gefährdet, so zumindest die Annahme. Verfolgten sie hingegen auch in der Lehre einen strikten Exzellenz-Kurs, könnten sie nach eigener Wahrnehmung nicht viel Heterogenität zulassen. Diese Strategie läuft auf eine Fokussierung auf die Besten in der – zukünftig deutlich schrumpfenden – Gruppe traditioneller Studienbewerber/innen hinaus und vernachlässigt das Potential atypischer Studierender. Die Herausforderung, die Ziele der Chancengerechtigkeit und Studienqualität miteinander in Einklang zu bringen, darf vor diesem Hintergrund nicht unterschätzt werden. In dem nun folgenden dritten Abschnitt wird es auch darum gehen, wie eine Kohärenz der unterschiedlichen Zielsysteme hergestellt werden kann.

3. Diversity Management: Die erfolgreiche Ausweitung des Hochschulzugangs geschieht nicht von alleine

Eine wichtige Erkenntnis zur Grundlegung erfolgreicher Konzepte für Diversity Management in der höheren Bildung ist, dass die Hochschulen auf diesem Gebiet für das gesamte Bildungssystem gleichsam „in Vorleistung“ treten müssen. Sie können nicht abwarten, bis ihnen die Schulen etwa über eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schulformen oder zusätzliche Lehrer/innen mit Migrationshintergrund den Boden bereiten, sondern müssen bereits jetzt selbst initiativ werden. Auch reicht es nicht, lediglich den rechtlichen Rahmen für einen erweiterten Hochschulzugang zu schaffen: Ohne aktives Handeln der Hochschulen werden die so ermöglichten Chancen ungenutzt bleiben.

Als eine erste wichtige Herausforderung ist die Adaption der Studieninhalte an die Bedürfnisse heterogener Studierendengruppen zu nennen. Traditionelle Curricula greifen die Ideen und Erfahrungen einer diversen Gesellschaft nicht hinreichend auf. Sie müssen in drei wesentlichen Bereichen auf neue Zielgruppen ausgerichtet werden:

- Mit dem Ziel der Bewusstseinsbildung für Ausmaß und Bedeutung der Diversität müssen diversitätsbezogene Aspekte besser in die Lehre integriert und auf diese Weise atypische Vorbilder geprägt werden.
- Bezogen auf das Lernverhalten gilt es, sowohl die wachsende Spreizung von Vorkenntnissen und -erfahrungen der Studierenden als auch unterschiedliche Lernstrategien und individuelle Zeitbudgets zu berücksichtigen.
- Zudem muss mit dem Ziel der interkulturellen Kompetenzvermittlung die Beschäftigung mit kulturellen und sozialen Aspekten von Diversität verstärkt werden.

Ziel ist ein verändertes Lernverhalten der Studierenden über die Förderung multiperspektivischen Denkens, die Anregung von Selbstlernprozessen und das gezielte Lernen in heterogenen Gruppen.

Die zweite Herausforderung ist ein Paradigmenwechsel: Der Umbau von einer eher professoren-zentrierten Lehre zu einer stärker auf die Studierenden ausgerichteten Lehre. Um ihren heterogeneren Zielgruppen gerecht werden zu können, müssen die Hochschulen ihre

Studienorganisation künftig stärker an die Studierenden anpassen, statt wie bisher von den Studierenden zu erwarten, dass sie sich in gegebene Strukturen fügen. Dies betrifft zunächst die Flexibilisierung von Studiengängen. Hier gilt es, Teilzeitstudiengänge sowie den Wechsel von Arbeits- und Studienphasen (duales oder ‚Sandwich-Studium‘) zu ermöglichen. Weiterhin muss das hochschulische Bildungsangebot individualisiert werden durch eine noch weiter gehende Modularisierung von Studiengängen, eine engere Kooperation zwischen Hochschulen und Ausbildungsgängen sowie durch den Ausbau von Weiterbildungsangeboten. Ein dritter wichtiger Schritt in der Reform der Studienorganisation ist die Beseitigung von Zugangsbarrieren zu den Lehrinhalten. Dazu zählt die Adaption unterschiedlicher Ausgangsniveaus der Studierenden ebenso wie der Ausbau von E-Learning Angeboten. Von diesem Paradigmenwechsel werden, wenn konsequent gestaltet, alle Studierenden profitieren, auch die, die bereits heute den Weg an die Hochschulen schaffen.

Im Ausbau von Beratung und Betreuung der Studierenden liegt die dritte große Herausforderung für die Hochschulen. Atypische Studierende stellen höhere Ansprüche an die Intensität und Flexibilität von Beratungsangeboten. Flexiblere Beratungszeiten, moderne Kommunikationsformen und fremdsprachige Beratungsangebote erleichtern ihnen die Entscheidung für ein Studium bzw. Erfolg im Studium. Beratungsangebote sollten nicht ausschließlich reaktiv angelegt sein, sondern die gezielte aktive Ansprache unterrepräsentierter Gruppen einschließen. Auch hier ist ein Kulturwandel erforderlich, indem sich Hochschulen gezielt um den Ausgleich individueller Ausgangssituationen ihrer Studierenden kümmern und Maßnahmen zur Reintegration nach Studienunterbrechung sowie zur Einrichtung bzw. Ausweitung von Kinderbetreuungsangeboten ergreifen.

Neben den drei Herausforderungen „Adaption der Curricula“, „Reform der Studienorganisation“ und „Ausbau von Beratung und Betreuung“ fördern auch ungewöhnliche Ansätze heterogene Strukturen an den Hochschulen. Als Beispiel seien hier Community Outreach-Programme genannt. Ihr primäres Ziel ist ein konkret messbarer Beitrag der Hochschule im umgebenden gesellschaftlichen System, v.a. im sozialen

oder kulturellen Bereich. Auf diese Weise kann die Hochschule ihr Renommee verbessern und ihren Studierenden soziale Kompetenzen vermitteln. Ein sekundärer Effekt von Community Outreach-Programmen liegt aber in der Vorbildwirkung, die Studierende gerade in der Zusammenarbeit mit unterprivilegierten Jugendlichen ausüben. Hochschulen, die in der ‚Community‘ besonders gut vernetzt sind, rekrutieren atypischen Studierendennachwuchs deswegen leichter.

Natürlich stellen diese neuen Aufgaben die Hochschulen vor große Herausforderungen. Der laufende Bologna-Prozess könnte aber der entscheidende Schlüssel für die Öffnung der Hochschulen sein, wenn nicht der gegenwärtige Diskurs über Umsetzungsdefizite seine Bedeutung für einen chancengerechten Zugang zu höherer Bildung verschleiern würde. Dieser Aspekt der Chancen von Bologna soll hier in vier Stichpunkten skizziert werden (Abb. 3):

1. Über das Leistungspunktsystem können Vorqualifikationen aus nicht akademischen Aus- und Weiterbildungen leichter auf ein Studium angerechnet werden.
2. Der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss kann bei entsprechender Programmgestaltung vielen atypischen Studierenden die Studienentscheidung, den Studienerfolg und den Berufseinstieg erleichtern. Nicht-konsequente oder ‚professional‘ Master erleichtern zudem den Berufsumstieg für Berufstätige.
3. Auch innerhalb eines Programms eröffnet die Modularisierung Flexibilisierungsoptionen. Dies gilt sowohl für die Adaption unterschiedlicher Ausgangsniveaus als auch für die häufig benötigte zeitliche Flexibilisierung des Studiums.
4. Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse ist ohnehin als Studienreform anzulegen. Diese bietet die Chance zur Integration diversitätsbezogener Inhalte an geeigneter Stelle in die Lehre. Die damit verbundene Vermittlung interkultureller Kompetenzen dient auch dem Bologna-Ziel, die Studierenden mit Disziplinen übergreifenden Schlüsselqualifikationen auszustatten.

An diesen vier Beispielen werden die Spielräume deutlich, die die europäischen Hochschulreformen für die diversitätsgerechte Flexibilisierung des Studiums eröffnen.



Abb. 3: Bologna-Prozess als Chance für die rasche Öffnung der Hochschulen

Nach diesen Ausführungen zum Umbau der bestehenden Hochschulen und Programme nach Aspekten des Diversity Managements soll auch eine Alternative nicht unerwähnt bleiben: die Gründung neuer, spezialisierter Einrichtungen. Insbesondere in den USA sind vorwiegend privatwirtschaftlich organisierte, profitorientierte Anbieter, die sich auf einzelne atypische Studierendengruppen wie etwa Berufstätige oder ‚distance learners‘ konzentrieren, sehr erfolgreich. Schneller und konsequenter als die großen staatlichen Hochschulen adaptieren sie Nachfrage-Trends, setzen sie in marktfähige Produkte um und schaffen ein zielgruppengerechtes Serviceangebot für atypische Studierende. Allerdings wird dadurch die Durchmischung der traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden weiterhin unterbunden. Die Frage, wer letztlich das bessere Diversity Management betreibt, ist somit nicht eindeutig zu beantworten.

Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass die Öffnung der Hochschulen durch eine rechtliche Neuordnung des Hochschulzugangs weitgehend wirkungslos bleibt, wenn die Hochschulen nicht über ein

aktives Diversity Management geeignete Voraussetzungen für die Rekrutierung und den Studienerfolg atypischer Studierender schaffen. Aufgrund der demographischen Entwicklung entwickelt sich Diversity Management zur zentralen Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem. Noch wissen wir jedoch zu wenig über die potentiellen Zielgruppen, ihre Herkunft, Alters- und Familienstrukturen, Vorqualifikationen und damit einhergehend ihren Bedürfnissen. Die Transparentmachung von Diversität bildet die Grundlage dafür, dass die Hochschulen beweglicher werden und gezielter auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Studierendengruppen eingehen. Zu einer erfolgreichen hochschulischen Rekrutierungsstrategie zählt nicht zuletzt die aktive Ansprache unterrepräsentierter Gruppen und gezielte Abbildung von Diversität, z. B. in heterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppen. Gelingt dies, wird Vielfalt produktiv und eine große Chance für die deutschen Hochschulen.

Bildungsinländer – studien- erfolgshemmende Faktoren und Verbesserung der Studienleistung durch Hochschullotsen

Prof. Dr. Rolf Meinhardt

Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Eine kurze Vorbemerkung: Heute Vormittag hat Peter Clever in seinem Referat auf die in Zukunft noch weiter wachsende Bedeutung der Weiterqualifizierung von Migrantinnen und Migranten, die mit hohen Potenzialen längst in der Bundesrepublik leben, hingewiesen; sie zu ignorieren sei sträflich angesichts des Mangels an hochqualifizierten Arbeitskräften einerseits, aber auch seitens dieser Menschen selbst. Ich kann diese Prognose nur ausdrücklich bestätigen und seine Forderungen nach besserem Zugang dieser Gruppe zu den deutschen Hochschulen lebhaft unterstützen. Aus einer Studie der Universität Oldenburg ging die paradoxe Situation dieser hochqualifizierten Einwanderer deutlich hervor: Trotz sehr hoher Bildungsabschlüsse und trotz eines sicheren Aufenthaltsstatus war die Mehrzahl von ihnen arbeitslos oder nur in anspruchlosen Teilzeitjobs beschäftigt. Die Universität Oldenburg hat daher damit begonnen, für diese Gruppe spezifische Kontaktstudienangebote und Studienprogramme anzubieten (vgl. Meinhardt 2008).

In meinem Vortrag will ich den Blick auf eine andere Gruppe richten: Auf die kleine, aber sehr bedeutsame Gruppe von Studierenden, die bisher in der Forschung und in der öffentlichen Diskussion eine nur marginale Rolle gespielt hat, die Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Bei dieser Gruppe handelt es sich – nach offizieller Lesart – um Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland oder in einer deutschen Schule im Ausland erworben haben, aber nicht die deutsche

Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Sechster Bericht 2005, S. 42, vgl. auch Siegert 2009, S. 47).

In den Fokus des öffentlichen Interesses geriet die Gruppe der Bildungsinländer erst, als eine Studie des Hochschul-Information-Systems HIS zu dem Ergebnis gekommen war, dass bei den Bildungsinländerinnen und Bildungsinländern eine Schwundquote von 45% vorliege – ein Wert doppelt so hoch wie bei deutschen Studierenden (vgl. Spiewak 2007). Von einer ‚Schwundquote‘ sprechen die Autoren der Untersuchung immer dann, wenn ein Erststudium in einem bestimmten Fach nicht erfolgreich war (vgl. Heublein 2008).

Dieses Ergebnis war insofern überraschend, als Bildungsinländer zu der Minderheit von Migranten gehören, die ein deutsches Abitur erworben haben (lediglich 9% gegenüber 27% deutschen Schülerinnen und Schülern, vgl. Statistisches Bundesamt 2007/08). Wie selbstverständlich wurde davon ausgegangen, dass sie auch ein Studium erfolgreich absolvieren würden. Es wurde unterstellt, dass die Beherrschung der deutschen Sprache jedenfalls – im Gegensatz zur Sprachkompetenz von ausländischen Studierenden, die eigens zum Studium nach Deutschland gekommen waren – keinen Grund darstellen dürfte, um ein Studium abzubrechen oder in ein anderes Studienfach zu wechseln.

Auch aus einem zweiten Grund richtete sich erst im letzten Jahr ein größeres Interesse auf diese Gruppe: Es wurde deutlich, dass der Studienabbruch oder -wechsel so vieler Bildungsinländer nicht nur ein – oft traumatisch erlebtes – Scheitern für die Betroffenen, sondern auch einen hohen volkswirtschaftlichen Verlust an bereits investierten Mitteln und an dringend benötigten Qualifikationen und Ressourcen in der Wissensgesellschaft darstellt. Oder anders ausgedrückt: Im Kontext der Debatte um den „Kampf um die besten Köpfe“ und um die stärkere Berücksichtigung hochqualifizierter Einwanderer (vgl. Meinhardt 2008) wurde die große Bedeutung der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer für die ökonomische und gesellschaftliche Zukunft Deutschlands deutlich.

Um nach Wegen zu suchen, wie die Schwundfaktoren bei Bildungsinländern verringert werden könnten, hat das Niedersächsische Ministerium für Inneres, Sport und Integration die Universität Oldenburg im letzten Jahr damit beauftragt, eine Studie zur spezifischen Situation der Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer an der Universität Oldenburg durchzuführen und zu prüfen, ob durch die Unterstützung durch sog. Hochschullotsen die Studienerfolgchancen von Bildungsinländern nachhaltig verbessert werden könnten.

Die Untersuchung hatte eine Laufzeit von 4 Monaten und basierte auf der schriftlichen und mündlichen Befragung von 26 Studierenden mit Migrationshintergrund. Daneben wurden Experteninterviews mit den Fachkräften der rd. 150 Beratungs- und Serviceeinrichtungen an der Universität Oldenburg durchgeführt. Bei der Entwicklung der Fragebögen haben wir uns an dem Methodenkompendium des HIS zur Ermittlung von schwundfördernden Faktoren orientiert (vgl. Heublein/ Schreiber 2006). Da keine der befragten ProbandInnen ihr Studium abgebrochen oder das Studienfach gewechselt hatte, sprechen wir in der Studie nicht von ‚Schwundfaktoren‘, sondern von ‚erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf‘.

Diese Studie, die ich mit einem Team von fünf (ehemaligen) Studentinnen des Diplom-Studienganges „Interkulturelle Pädagogik“ durchgeführt habe, darf ich Ihnen im Folgenden vorstellen:

- Zunächst haben wir die Definition des ‚Bildungsinländers‘ erweitert auf die Bezeichnung ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘. Darunter sind in Anlehnung an die Begrifflichkeit der 18. Sozialerhebung sowohl die Bildungsinländer mit ausländischem Pass, Studierende mit einer doppelten Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Studierende zu verstehen. Wie obsolet die Reduzierung des Bildungsinländer-Begriffs auf Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist, zeigt die Verteilung der Bildungsinländer nach ihrem Rechtsstatus: Quantitativ machen Bildungsinländer ohne deutschen Pass 43% aus, stärker ins Gewicht fallen mit 46% die eingebürgerten Studierenden, 11% besitzen eine doppelte Staatsangehörigkeit (vgl. BMBF 2007, S. 434).

- Der Forschungsstand ist desolat: Dezidierte Studien liegen bisher lediglich von Alkozei (1998) und Karakasoglu-Aydin/Neumann (2001) vor. Auch die statistische Grundlage ist unzureichend: Valide Daten zu Bildungsinländern wurden erst ab 1997 erhoben (vgl. DAAD/HIS 2008, S. 9); aktuelles Zahlenmaterial findet sich lediglich in der 18. Sozialerhebung (vgl. BMBF 2007) und in Publikationen von HIS und DAAD (vgl. DAAD/HIS 2008). Insofern handelt es sich bei der Oldenburger Untersuchung um eine explorative Pilotstudie.
- Zur bundesweiten Situation: Im Wintersemester 2007/08 waren 233.606 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, darunter waren 177.852 ausländische Studierende und 55.754 Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Der Anteil der Bildungsinländer betrug an allen ausländischen Studierenden 23,9% und an sämtlichen Studierenden an deutschen Hochschulen 2,9%. Über 53% der Bildungsinländer stammen aus einem der Herkunftsstaaten der ausländischen Arbeitnehmer (vgl. Meinhardt/ Zittlau 2009, S. 17 und S. 29).
- An der Universität Oldenburg waren im Wintersemester 2007/08 insgesamt 872 ausländische Studentinnen und Studenten immatrikuliert, davon waren 120 Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Bezogen auf die Gesamtzahl aller eingeschriebenen Studierenden macht ihr Anteil 1,1% aus – weit unter dem Bundesschnitt von 2,9% an deutschen Hochschulen (vgl. DAAD/ HIS 2008, S. 9).

Die Studie ergab folgende zentrale Ergebnisse:

- Eine große Zahl der befragten Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer kommt aus bildungsfernen Milieus.
- Elf stammen aus Familien, in denen beide Elternteile entweder keinen berufsqualifizierenden Abschluss bzw. eine abgeschlossene Berufsausbildung erworben haben. [Hier rächt sich die unreflektierte Ausländerpolitik der Jahre zwischen 1955-1973, als Menschen aus verschiedenen Ländern weitgehend ohne jede Berücksichtigung ihrer Qualifikationen als Arbeitskräfte angeworben wurden; Bade spricht von einem „organisierten Unterschichtenimport“ (Bade 2006. S. 25)].
- Die finanzielle Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund ist prekär.

- Zwölf Personen finanzieren ihr Studium hauptsächlich über Erwerbsarbeit; zehn der Studierenden geht einer wöchentlichen Erwerbstätigkeit von mehr als 15 Stunden pro Woche nach.
- Die Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer weisen einen sehr geringen Informationsstand über die Studienbedingungen auf.
- Weit über die Hälfte der Befragten waren vor Beginn ihres Studiums schlecht informiert über die Voraussetzungen für die Zwischen- und Abschlussprüfungen (76%), die Leistungsanforderungen im Studium (73%), die Studien- und Lernbedingungen (66%), die Möglichkeiten der Studienfinanzierung (61%) und die Wohnmöglichkeiten (54%).
- Große Schwierigkeiten haben Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer mit der Umstellung der Studienstrukturen auf Bachelor- und Masterstudiengänge.
- Nicht zuletzt wegen der Präsenzpflicht in den neuen Studiengängen und hohem Leistungsdruck wird es für die Studierenden immer schwieriger, neben dem Studium noch Geld zu verdienen.
- Starke Verzögerungen im Studienverlauf.
- Bei mehr als der Hälfte der Interviewten (58%) entspricht der Studienverlauf nicht der Studienordnung: Vier Studierende liegen mehr als vier Semester zurück, zwei um drei bis vier Semester, neun um ein bis zwei Semester.
- Die Service- und Beratungsstellen verfügen kaum über Daten, Statistiken und Kenntnisse über die spezifische Situation von Bildungsinländerinnen und Bildungsinländern.

Die zweite Aufgabe der Untersuchung und einer sich anschließenden Evaluierungsstudie, die auch vom Niedersächsischen Ministerium für Inneres, Sport und Integration in Auftrag gegeben worden ist, bestand darin, Empfehlungen zur Verbesserung des Studienerfolgs durch ‚Hochschullotsinnen‘ und ‚Hochschullotsen‘ zu entwickeln. Das Hochschullotsenprojekt ist hervorgegangen aus einem Projekt ‚Integrationslotsen‘, das seit 2007 in ganz Niedersachsen existiert und zur Zeit 70 Projekte mit rd. 1.000 Lotsinnen und Lotsen umfasst. Ziel dieser Lotsen ist die ehrenamtliche Integration von Neuzuwanderern, aber auch von länger in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten (‚nachholende Integration‘).

Das Projekt wird von der Landesregierung nachhaltig unterstützt (vgl. http://www.mi.niedersachsen.de/master/C44290735_N41902862_L20_D0_1522, Zugriff: 21.09.09)).

Hintergrund für die Idee, speziell Hochschullotsen an der Universität Oldenburg auszubilden und einzusetzen, bildete die HIS-Studie mit der alarmierend hohen Zahl von Studienabbrechern bei den ausländischen Studierenden und insbesondere bei den Bildungsinländern.

In einer kleinen Studie, die von Januar bis April dieses Jahres durchgeführt wurde, haben wir die Effizienz der Lotsenangebote und die Übertragungspotenziale des Modells auf andere Hochschulen überprüft. Interviews wurden mit 15 Lotsinnen und Lotsen und acht Studierenden, die die Angebote der Lotsen in Anspruch genommen hatten, sowie mit verschiedenen Beratungseinrichtungen der Universität geführt.

Wegen der kurzen Zeitspanne zwischen dem Abschluss der Erhebung und dem heutigen Tag kann ich hier nur die vorläufigen Ergebnisse der Studie wiedergeben:

- Im Wintersemester 2007/08 begann mit 100 Unterrichtsstunden die Ausbildung von 32 Studierenden, die sich für die Arbeit als Lotsen interessierten. Ihrer Tätigkeit als Lotsinnen und Lotsen nahmen die Studierenden im Sommersemester 2008 auf.
- Drei Gruppen wurden qualifiziert:
 - Studierende des weiterbildenden Bachelor-Studienganges „Interkulturelle Bildung und Beratung“ (ausnahmslos Migrantinnen und Migranten), den die Universität Oldenburg seit dem Wintersemester 2006/07 anbietet (vgl. Meinhardt 2008) sowie Studierende des Diplomstudienganges „Interkulturelle Pädagogik“
 - Studierende aus anderen Studiengängen, insbesondere ausländische Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund aus höheren Fachsemestern

- Gasthörerinnen und Gasthörer, die aufgrund ihrer Berufs- und Lebenserfahrung besondere Kompetenzen mitbringen: Über die Hälfte der Oldenburger Gasthörerinnen und Gasthörer hat das 60. Lebensjahr überschritten und verfügt über einen Hochschulzugang; fast 60% haben ein Studium absolviert. Die stärkste Berufsgruppe sind (ehemalige) Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Brokmann-Nooren 2007, S. 7 ff.).
- Die Gruppe der Lotsinnen und Lotsen setzte sich aus 10 Gasthörerinnen und Gasthörern und 22 Studierenden (19 ausländische, 3 deutsche Studierende) zusammen; von ihnen waren 24 weiblich und 8 männlich.
- Die in Anspruch genommenen Leistungen der Lotsinnen und Lotsen bestanden in der Unterstützung in folgenden Bereichen:
 - 32 Lese- und Korrekturtätigkeiten bei schriftlichen Arbeiten (Hausarbeiten, Diplom- und andere Abschlussarbeiten)
 - 21 Fälle von individuellen Betreuungen
 - in 19 Fällen Vermittlung von Sprachtandem-Partnern bzw. Weitervermittlung an professionelle Einrichtungen
 - 7 Studierende suchten Unterstützung bei Bewerbungen oder Praktikums- bzw. Jobsuche.
- Die Lotsinnen und Lotsen haben sich weitgehend selber organisiert: Sie führen monatliche Jour-Fixe-Termine in der Universität durch, haben eine „Yahoo-Group“ und ein Sprecherteam gebildet, betreiben intensiv Öffentlichkeitsarbeit und werben Mittel über Fundraising ein (z.B. für den Kauf eines Roll-up).

Resümee

Die Pilotstudie über Bildungsinländerinnen und -inländer an der Universität Oldenburg beruht auf einer nur kleinen Stichprobe von 26 Probandinnen und Probanden; sie ist daher von einer Repräsentativuntersuchung weit entfernt. Die Ergebnisse der Untersuchung decken sich jedoch weitgehend mit denen zweier früherer Studien (vgl. Karakasoglu-Aydin/ Neumann 2001 und BMBF 2007) und lassen den

Schluss zu, dass die wichtigsten studienersfolghemmenden Faktoren bei Bildungsinländerinnen und -inländern identifiziert werden konnten.

Ob die Unterstützungsangebote der Lotsinnen und Lotsen zu einer signifikanten und nachhaltigen Verringerung der Abbrecherquote bei ausländischen Studierenden und Bildungsinländerinnen und -inländern führen, muss der endgültigen Auswertung in der Evaluierungsstudie und weiteren langfristigeren (Begleit-)Untersuchungen überlassen bleiben. Die Erfahrungen lassen jedoch schon folgende erste Schlüsse zu: Selbstverständlich können Hochschullotsen etliche erfolgshemmende Studienfaktoren (wie soziale Herkunft, Umstellung auf neue Studiengänge, prekäre finanzielle Lage) nicht verändern, sie können aber den erschreckend geringen Informationsstand der Bildungsinländerinnen und -inländer verringern und damit Verzögerungen im Studienverlauf reduzieren. Sie können Hilfen bei der Abfassung von Haus- und Abschlussarbeiten und Referaten anbieten – Unterstützung, die den ausländischen Studierenden und Bildungsinländerinnen und -inländern sonst nicht zur Verfügung steht. Insofern können Hochschullotsen die herkömmlichen professionellen Beratungsangebote der Hochschule wirksam ergänzen und erweitern. Wie die Oldenburger Erfahrungen zeigen, arbeiten die Lotsinnen und Lotsen sehr bedarfsorientiert „direkt am Menschen“ und genießen großes Vertrauen. Sie werden von ausländischen Studierenden und Bildungsinländern sehr gut angenommen und stark in Anspruch genommen. Als ein Erfolgsmodell erweist sich der Oldenburger Ansatz offensichtlich besonders auch durch die Mitarbeit der Gasthörerinnen und Gasthörer als Lotsen.

Das Oldenburger Pilotprojekt, das vom Niedersächsischen Ministerium für Inneres, Sport und Integration auch in Zukunft gefördert wird, lässt sich nach unserer Einschätzung leicht auch auf andere Hochschulen übertragen. Bei der Beantragung von Mitteln (gilt leider nur für Niedersachsen), bei der Planung der Qualifizierungskurse und der praktischen Umsetzung weiterer Hochschullotsen-Projekte sind wir gerne behilflich!

Literatur

- Alkozei, Mohammad Taufiq (1998): Zur Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Dissertation an der Universität Düsseldorf, Düsseldorf
- Bade, Klaus J. (2006): „Angst vor Zuwanderung“, Interview in der Frankfurter Rundschau vom 19.09., S. 25
- BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.)(2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin
- Brokmann-Nooren, Christiane (2007): Ergebnisse einer Befragung von Gasthörernden der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im WS 2006/07, Oldenburg
- DAAD/HIS (Hg.) (2008): Wissenschaft Weltoffen 2008. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, Bielefeld
- Heublein, Ulrich/ Schreiber, Jochen (2006): Kurzes Methodenkompendium zur Untersuchung „Schwundfördernde Faktoren an der Studien- und Lebenssituation ausländischer Studierender an der RWTH Aachen und der LMA München“. HIS-Arbeitsberichte, Hannover
- Karakasoglu-Aydin, Yasemin/ Neumann, Ursula (2001): Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Situation, Datenlage und bildungspolitische Anregungen,. In: BMBF (Hg): Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forums Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin. Materialien des Forums Bildung Nr. 11, Berlin, S. 61-74
- Meinhardt, Rolf (2008): Die ignorierte Elite – zur prekären Lage hochqualifizierter Einwanderer und Entwicklung von Studienangeboten zu ihrer beruflichen Integration. In: Lange, Dirk (Hg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa, Wiesbaden, S. 217-228
- Meinhardt, Rolf/ Zittler, Birgit (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im

- Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen, Oldenburg
- Sechster Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005). Drucksache 15/5826 des deutschen Bundestages, Berlin
 - Siegert, Manuel (2009): Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 22, hrsg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg
 - Spiewak, Martin (2007): Die klugen Migranten. In: Die Zeit vom 05.07.
 - Statistisches Bundesamt (2007/08): Fachserie 11, Reihe 1 „Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen“ 2007/08
 - Statistisches Bundesamt (2008): Fachserie 1, Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2006, Wiesbaden

Kollektive Aufstiege und neue Berufsfelder: Zur Vergrößerung der Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung

Prof. Dr. Wilfried Müller

Rektor der Universität Bremen

Das folgende Referat besteht aus zwei Teilen. Im ersten möchte ich eine kurze Einführung in die historischen Voraussetzungen der Entwicklung des Verhältnisses von beruflicher Bildung und Hochschulbildung in Deutschland geben. Dabei möchte ich darlegen, dass schon seit der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1809/1810 eine scharfe institutionelle Abgrenzung zwischen der Universitätsausbildung auf der einen Seite und einem schon damals relativ breiten System der beruflichen Bildung mit Berufsfachschulen, den Vorläufern der heutigen Fachhochschulen an der Spitze, bestand. Eine Analyse des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung lässt schnell erkennen, dass institutionelle Veränderungen, in denen ganze Institutionen der beruflichen Bildung ins Hochschulsystem integriert wurden – und zwar mit höheren inhaltlich-fachlichen Anforderungen an die aufgenommenen Studierenden und zugleich perspektivisch steigenden wissenschaftlichen Anforderungen an die Kompetenzen des lehrenden Personals – im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte das Hochschulsystem grundlegend verändert haben. Am deutlichsten ist diese Veränderung an der Umwandlung der Ingenieurschulen etc. in Fachhochschulen Ende der 60er, Anfang der 70er-Jahre zu erkennen.

Diese These soll im 2. Teil meines Vortrages durch ein exemplarisches Beispiel gestützt werden, nämlich durch die Vorstellung und Bewertung des Modellversuchs Lehramt Pflegewissenschaften, der Mitte der 90er-Jahre (1993–1999) an der Universität Bremen durchgeführt wurde. In diesem Modellversuch wurden bewusst nach einem einjährigen

Propädeutikum nicht nur Abiturienten, sondern auch und gerade Nicht-Abiturienten mit einer Pflegeausbildung und längerer Berufserfahrung als Pflegerin bzw. Pfleger aufgenommen. Bei diesem Studiengang handelt es sich quasi um die institutionelle Vorbereitung des kollektiven Aufstiegs eines kleinen Teils der Berufsgruppe ‚Pfleger/innen‘ durch die Einrichtung eines universitären Studiengangs ‚Lehramt Pflegewissenschaften‘. Mit diesem besonderen Zuschnitt meines Textes soll die These begründet werden, dass nicht so sehr die individuellen Aufstiege, sondern kollektive Aufstiege auf der Grundlage neuer wissenschaftlich basierter Curricula bzw. neuer Teilinstitutionen (z.B. Studiengänge und Fachbereiche) entscheidend für eine erfolversprechende Öffnung der Hochschulen für Absolventen der beruflichen Bildung sind.

1. Historische Voraussetzungen in Deutschland

Wilhelm von Humboldt als für das Erziehungswesen in Preußen für 14 Monate zuständiger Geheimrat im Innenministerium hat in seiner Denkschrift zur Gründung der Berliner Universität genau unterschieden zwischen einer akademischen Ausbildung, die der allgemeinen Persönlichkeitsbildung verpflichtet ist, also – wie von Humboldt meinte – einem allgemeinen gesellschaftlichen Zweck, und der Berufsausbildung, die sich an der Verwirklichung partieller Interessen ganz bestimmter gesellschaftlicher Institutionen und gesellschaftlichen Gruppierungen orientierte (z.B. Industrieunternehmen). Von Humboldt war allerdings pragmatisch genug, um für alle relevanten akademischen Disziplinen die Staatsexamina beizubehalten bzw. die Einführung – wie im Fall der Gymnasiallehrausbildung – vorzuschlagen. Erst das Staatsexamen sicherte einen Zugang zum Referendariat, das unmittelbar berufsqualifizierenden Charakter haben sollte. Eigentlich wollte von Humboldt ursprünglich weder Juristen noch Mediziner noch Theologen in die Berliner Universität aufnehmen, weil sie nicht einer allgemeinen wissenschaftlicher Wahrheit, sondern gesellschaftlichen Partialinteressen verpflichtet waren und in diesem Sinne keine Wissenschaft betrieben, sondern Kunstlehren. Allerdings hat er politisch nachgegeben, weil nach der militärischen Niederlage Preußens gegen Frankreich einige Landesuniversitäten im französisch besetzten Teil Preußens lagen.

Bildungsstrukturelle Grundlage dieser scharfen Trennung zwischen Berufsbildung und Universitätsbildung war das damals in Preußen neu eingeführte dreigliedrige Schulsystem, das nur Abiturienten als Absolventen eines Gymnasium den Zugang zu den Universitäten eröffnete, während für Absolventen der so genannten Volksschule und der Realschule auf den unterschiedlichen Niveaus des beruflichen System Zugangsmöglichkeiten bestanden. Dies galt insbesondere für handwerkliche Berufe. In der Debatte um das Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung sollte nicht übersehen werden, dass Ende des 19. Jahrhunderts, Anfang des 20. Jahrhunderts noch eine andere scharfe institutionelle Grenze, die bis heute wirksam ist, eingeführt wurde: Parallel zur heutigen dualen Ausbildung, die damals überwiegend für männlich dominierte Berufe offen stand, wurde eine später so genannte vollzeitschulische Ausbildung für typische Frauenberufe eingerichtet.

Noch im 19. Jahrhundert wurden die institutionellen Vorarbeiten für die fachspezifische Integration von ursprünglich rein beruflich orientierten Ausbildungsstätten zu akademischen Forschungs- und Lehrinrichtungen geschaffen. Verweisen muss man in diesem Zusammenhang vor allem auf die Ingenieur- und Polyrealschulen, aus denen im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts Technische Hochschulen hervorgingen, die dann 1899/1900 zum Verdruss und Ärger der Universitäten vom zuständigen preußischen Ministerium das Promotionsrecht bekamen (bezeichnenderweise Dr. Ing.). Nach dem 1. Weltkrieg wurde die erste Handelshochschule Teil einer Universität (Köln). Nach dem 2. Weltkrieg folgten andere Universitäten diesem Vorbild, z.B. Leipzig. Das Interessante am Beispiel der neuen akademische Berufsgruppe Betriebswirte besteht darin, dass deren Integration ins Universitätssystem eine Kontroverse, der sogenannte Methodenstreit, voranging, der sich mit der Frage auseinandersetzte, ob Betriebswirtschaft im Sinne Humboldts eine wissenschaftliche Disziplin ist oder eine Kunstlehre. Der bekannteste Akteur dieser Kontroverse war der später berühmt gewordene Kölner Betriebswirt Schmahlenbach, der dezidiert ohne jeglichen Anflug von Opportunismus für ein Kunstlehreverständnis der Betriebswirte auch als akademisch ausgebildete Berufsgruppe eintrat und sich durchsetzte.

Der entscheidende Durchbruch in der Öffnung des beruflichen Systems gegenüber der Hochschulausbildung gelang zweifellos erst mit der Umwandlung der Berufsfachschulen für Ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler und Sozialpädagogen in Fachhochschulen im Zuge der sogenannten Fachhochschulgesetze der westdeutschen Bundesländer zwischen 1969 und 1974. Hiermit verbunden waren deutlich höhere Anforderungen an die Studierenden (Fachabitur mit zwölfjähriger Schulzeit) und das Lehrpersonal, das nun promoviert sein musste.

Mitte der 70er-Jahre wurden parallel hierzu die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten integriert (Ausnahme: Baden-Württemberg), und zwar mit einem klaren Berufsbild ihrer Ausbildung: Grund-, Haupt- und Realschullehrer, später Lehrer der Sekundarstufe I. Allerdings besteht hier ein gravierender Unterschied zum Aufstieg der Berufsfachschulen in Fachhochschulen: die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen mussten schon seit langer Zeit ein Abitur nachweisen.

In den 90er-Jahren folgte mit großer zeitlicher Verzögerung gegenüber fast allen Ländern der hoch industrialisierten westlichen (und auch östlichen) Welt die partielle Akademisierung von Teilen der sozialen Dienstleistungsberufe, z.B. des Pflegepersonals, durch die Einrichtung von Lehramtsstudiengängen Pflegewissenschaften sowie an Fachhochschulen von Studiengängen für das Pflegemanagement. Und im neuen Jahrtausend begann in Deutschland die vorsichtige Akademisierung von Planungs- und Leitungskräften für Kindergärten, eines Teils der Erzieherinnen.

Man kann also gut erkennen, dass seit Beginn der modernen deutschen Universität mit ihrer auch international gesehenen besonders engen Beziehung von Forschung und Lehre eine außerordentlich komplizierte Gemengelage zwischen Elementen der wissenschaftlichen Berufsausbildung und ‚Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft‘ besteht. Die grundlegenden Veränderungen im Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschul- bzw. Universitätsausbildung sind durch Integration komplexer Institutionen der beruflichen Bildung bei

gleichzeitigem Anstieg der Zulassungsvoraussetzungen für Studierende wie Lehrende zustande gekommen.

2. Modellversuch ‚Lehramt Pflegewissenschaft‘ Universität Bremen

Wie bereits angedeutet, hat die Akademisierung der Berufe der sozialen Dienstleistungen in Deutschland viel später als in vielen anderen europäischen Ländern bzw. den USA und Kanada begonnen. In den USA gehört – vor dem Hintergrund eines völlig anders gearteten (nämlich einem weniger an Statusfragen orientierten) Verhältnisses von akademischer Ausbildung (die weniger berufsspezifische als vielmehr allgemeine Kompetenzen vermittelt und insgesamt weniger Ansprüche an die spätere Einordnung in Tarif- bzw. Besoldungsgefüge stellt) und Arbeitsmarkt – die hierarchische Spitze der Pflegekräfte schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts in den Bereich der akademischen Ausbildung (Bachelor- und Masterausbildung); in Großbritannien werden Pflegekräfte seit den 50er-Jahren an Hochschulen und sogar neuerdings Universitäten ausgebildet; und in Skandinavien wurde wie in den osteuropäischen Ländern in den späten 70er- bzw. frühen 80er-Jahren Pflegewissenschaft als akademische Disziplin kreiert.

Warum Deutschland als vermeintlich modernes westliches Land ein Nachzügler bis heute geblieben ist, liegt auf der Hand: zum einen wegen der strikten Zugangsvoraussetzung der Hochschulen (Abitur und Fachabitur; viele Pflegekräfte haben aber nur einen Sekundarschule I-Abschluss), zum zweiten wegen der erfolgreichen Standespolitik der akademisch ausgebildeten Mediziner, ‚ihr‘ Pflegepersonal im Zustand des ihnen untergeordneten Personals zu halten. Das heißt, die typischen Frauenberufe der sozialen Dienstleistungen haben aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessenlagen heraus den Zustand der semiprofessionellen nicht-akademischen Zunft einfach nicht verlassen können: Erst nach der Wiedervereinigung sowie einem sich deutlich herausgebildeten sogenannten Pflegenotstand in Deutschland wurde an einer kleinen Zahl deutscher Universitäten und einigen Fachhochschulen die Diskussion über die Einrichtung pflegewissenschaftlich orientierter Studiengänge begonnen. Dabei konzentrierte sich die Fachhochschulen anfangs auf den Bereich ‚Pflegemanagement‘ und die Universitäten, so

die Universität Bremen, auf die Einrichtung eines Studiengangs ‚Lehramt Pflegewissenschaft‘. Insgesamt wurde also nicht auf den beruflichen Funktionen im Kern der Pflege im ersten Zuge in einer akademischen Ausbildung vorbereitet, sondern auf Funktionen im Management und in der Ausbildung. Die Idee, an der Universität Bremen einen Studiengang Pflegewissenschaft als berufliche Fachrichtung der Lehrerbildung (vergleichbar der Elektrotechnik und der Metalltechnik) einzurichten, basierte auf der Annahme der Initiatorin, der Familien- und Berufssoziologin Helga Krüger, über die Ausbildung des Pflegepersonals am ehesten die traditionellen Aufstiegs- und Akademisierungsbarrieren für semi-professionelle Frauenberufe im Bereich der sozialen Dienstleistungen überwinden zu können.

Der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für fünf Jahre finanzierte und mit Unterstützung durch das zuständige Bildungsressort des Landes Bremen sowie der Universität durchgeführte Modellversuch hatte ein klares Konzept: Neben 30% Abiturienten bzw. Abiturientinnen wurden 70% der Plätze für Personen mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung und beruflicher Erfahrung als Alten-, Kranken- und Kinderpfleger vergeben. Jeweils 30–35% der Studierenden sollten zu drei Alterskohorten unter 30 Jahren, 30–40 Jahren und über 40 Jahren gehören. 80% Prozent der Studierenden waren Frauen mit paralleler Berufstätigkeit und/oder Familienbetreuung. Über diese Zusammensetzung sollte geklärt werden, in welchem Maße die konkreten Lebensumstände und beruflichen sowie bildungsmäßigen Voraussetzungen den Studienerfolg begünstigen bzw. erschweren.

Voraussetzung für alle Nicht-Abiturienten war die erfolgreiche Teilnahme an einem Propädeutikum, das im Umfang von 16 SWS die Vorbereitung für spezielle Fächer der Lehrerbildung und für das Hauptfach ‚Pflegerwissenschaft‘ anbot bzw. verlangte. In diesem Rahmen wurden die Studierenden in regelmäßigen Abständen in Wochenendseminaren von den verantwortlichen Hochschullehrer/innen beratend auf das spätere Studium vorbereitet. Das heißt, diese Studierende wurden nicht als Einzelne einer großen Institution überlassen, sondern konnten als Kohorte mit ähnlichen Berufserfahrungen, Familien- und Berufssituationen und vor allem weitgehend identischer

Studienperspektive zusammenbleiben und hierüber eine Identität als Gruppe entwickeln. Die Erfolgsquote des Propädeutikums bestätigte diesen Ansatz der Studiengangsründer: 80% der Kohorte schaffte das Propädeutikum und damit den Zugang zum Studium.

Der Studiengang Lehramt Pflegewissenschaften war nicht nur im Hinblick auf den Übergang Berufliche Bildung und Hochschulbildung innovativ, sondern auch im Hinblick auf die Lehrerbildung. Vermutlich hat nur der Status als Modellversuch des BMBF es den Gründer/innen erlaubt, von der klassischen Verpflichtung an Studierende der beruflichen Fachrichtungen, nämlich ein allgemeinbildendes Fach zu wählen, abzulassen und als Ergänzung hierzu das Recht zuzugestehen, sogenannte affine Fächer (z.B. Psychologie) bzw. Vertiefungsfächer (z.B. Rehabilitation) wählen zu dürfen. Das heißt, die Studierenden konnten bei Studienbeginn zwischen einem klassischen Zweitfach, z.B. Deutsch oder Mathematik, einem affinen Fach oder einem Vertiefungsfach wählen. Allerdings mussten sie sich schon bei Beginn des Propädeutikums für einen dieser Pfade entscheiden.

Die Ergebnisse des Modellversuchs waren außerordentlich ermutigend: Eine für deutsche Verhältnisse trotz hoher familiärer und beruflicher Belastung extrem geringe Abbruchrate (nur 20%), relativ kurze durchschnittliche Studiendauer (ein Semester oberhalb der Regelstudienzeit) und zum Zeitpunkt der Untersuchung hohe Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt – eingesetzt auf beruflichen Positionen (nicht nur in staatlichen Schulen, sondern auch anderen Pflegeeinrichtungen) mit deutlich höherer Bezahlung und viel größeren beruflichen Handlungsfreiheiten als in den vorherigen beruflichen Positionen. Die Arbeitslosigkeit war nach einer Übergangszeit faktisch Null. Allerdings war überraschenderweise zu konstatieren, dass 30% der Studierenden gar nicht versucht haben, einen Referendariatsplatz zu erwerben, sondern sich sofort nach dem Studium in Bildungseinrichtungen außerhalb des staatlichen Bildungssystems verankert haben. Eine ganz entscheidende Voraussetzung für diesen Erfolg des Modellversuchs lag sicherlich in der guten Betreuung der Studierenden (finanziert über den Modellversuch), aber auch und vor allem in der hohen Motivation der Studierenden: Der Erwerb eines universitären Exams wurde von ihnen

als die entscheidende Voraussetzung für berufliche Karrieren, hohe persönliche Autonomie und bessere Bezahlung angesehen. Konzeptionell hat dieser Studiengang diese Motivlage der Studierenden insofern aktiv gefördert, als in den pflegewissenschaftlichen Lehrveranstaltungen immer wieder an die beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden angeknüpft wurde, das heißt, die berufliche Erfahrung wurde nicht als überflüssig oder gar als hinderlich für eine akademische Ausbildung angesehen, sondern als positive Voraussetzung zur besseren intellektuellen Bewältigung des wissenschaftlichen Stoffes. Hierzu war es erforderlich, dass die zuständigen Hochschullehrer/innen regelmäßig den Studierenden die Chance zur Selbstvergewisserung der getroffenen Entscheidung boten.

Seit Ende des Modellversuchs im Jahre 1999 hat es allerdings negative Veränderungen in allen Leistungsdimensionen gegeben. Zunächst einmal ist die Anzahl der Fachhochschulen seit dieser Zeit auf über 50 (in der Regel mit dem Schwerpunkt Pflegemanagement) stark angestiegen und parallel dazu weitere fünf universitäre Studiengänge entstanden. Eine der Folgen für den Bremer Modellversuch bestand darin, dass die Anzahl der nicht-bremischen Bewerber/innen gefallen ist und insgesamt die Nachfrage nach Studienplätzen gesunken ist – mit der Konsequenz, dass die Anzahl der hochmotivierten und leistungsfähigen Studierenden geringer geworden ist bzw. sich regional auf viele Standorte verteilt hat. Dies hatte vor allem Konsequenzen für die Verteilung der Studienplätze auf Abiturienten und Nicht-Abiturienten. Der Anteil der Nicht-Abiturienten ist inzwischen auf ca. 30% gesunken. Trotz des gestiegenen Abiturientenanteils haben sich die Studienzeiten verlängert und die Abbruchrate hat sich vergrößert. Beide sind immer noch geringer als in vielen anderen Fächern der Universität Bremen, aber nicht mehr weit vom Durchschnitt der sozialwissenschaftlichen Studiengänge entfernt. Es gibt für diese Phänomene zwei sich ergänzende Erklärungen: Zum einen hat sich nach Auslaufen des Modellversuchs eine schlechtere Betreuungsrelation Hochschullehrer/Studierende herausgebildet, weil die Universität Bremen nur etwa die Hälfte der Stellen für den sogenannten ‚Akademischen Mittelbau‘ in ihre Grundfinanzierung übernehmen konnte, und zweitens ist die Leistungsmotivation der Studierenden gesunken, vermutlich eine Folge einer weniger strengen

Auswahl vor Beginn des Studiums. Und schließlich hat die Bremische Bildungsbehörde ihren Anteil an der negativen Entwicklung geleistet, denn im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge (an der Universität Bremen auch für die lehrerbildenden Fächer) wurde den Studierenden der Zugang zum Master of Education mit dem Argument zu geringer Referendariatsplätze an bremischen Schulen verwehrt. Ersatzweise wurde vom Bundesland Niedersachsen angeboten, den Abschluss Master of Arts bei einer in der Lehrerbildung üblichen Zweifachwahl als Zugang zum Referendariat anzuerkennen.

3. Schlussthese

Unter Berücksichtigung der allgemeinen historischen Aussagen zum Verhältnis von Berufsbildung und Universitäts- bzw. Hochschulreform sowie den Ergebnissen des Modellversuchs ‚Lehramt Pflegewissenschaft‘ an der Universität Bremen liegt folgende Schlussthese nahe: Das Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist in Deutschland geprägt durch institutionelle Veränderungen, genau formuliert: durch die Integration von Institutionen der beruflichen Bildung in das tertiäre Hochschulsystem. Mit diesen Veränderungen sind immer steigende Anforderungen an die Zulassungsvoraussetzungen der Studierenden (Abitur, später Fachabitur) und eine Verwissenschaftlichung der Ausbildungswege des Lehrpersonals verbunden, insbesondere die Promotion. Quasi ein Kompromiss zwischen dem langen individuellen Aufstieg in das Wissenschaftssystem und der Integration ganzer Institutionen stellt die Gestaltung neuer berufsbezogener Curricula mit besonderen Öffnungsklauseln für Personen mit beruflicher Erfahrung (zum Beispiel Pflegerinnen) dar. Gegenwärtig arbeiten überwiegend Fachhochschulen an der Konstruktion neuer Curricula für den Bereich der sozialen Dienstleistungen. Am Bremer Beispiel kann man die Voraussetzungen für erfolgversprechende Reformen der Öffnung der Hochschulen für Studierende der beruflichen Bildung zeigen: großer Wille der Studierenden zum sozialen Aufstieg, systematische Vorbereitung auf die Wissensinhalte und Lehr- und Lernformen von Hochschulen und schließlich eine spezifische Gestaltung der Curricula, bei der die Berufserfahrungen als positive Voraussetzung für das erfolgreiche Durchlaufen eines Hochschulstudiums ge- und bewertet werden (von den Hochschullehrer/innen wie den Studierenden).

Die Einführung der Bachelor- und Masterausbildung bietet besondere Chancen, diese Reformerfahrungen der Bremer Pflegewissenschaften auf andere Bereiche zu übertragen, z.B. in Therapieberufen oder im Bereich von Erzieherinnen. Zweifellos kann es in dieser bildungshistorischen Phase nicht darum gehen, ganze Berufsgruppen, z.B. das Pflegepersonal, zu akademisieren und dadurch die wissenschaftliche Kompetenz in diesen Berufen grundlegend zu vergrößern. Aber es ist gesellschaftspolitisch positiv und zugleich realistisch, das Recht auf Hochschulzugang und Hochschulbildung für Menschen der beruflichen Bildung zu verbinden mit der Chance für ausgewählte Funktionsgruppen (Lehrende, Planende und Leitende), ihre berufliche Kompetenz deutlich zu vergrößern.

Hochschulzugang ohne Abitur – Die Hochschule für Berufs- erfahrene. Von der selbstständigen Hochschule zum Fachbereich Sozialökonomie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg

Dr. Dorothee Bittscheidt

ehemalige Präsidentin der HPW

Die HWP, die Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, wurde 1948 als Akademie für Gemeinwirtschaft gegründet. Sie erhielt 1981 die Chance, ihren Studiengang, der bis dahin eine Regelstudienzeit von sechs Semestern vorsah, so weiter zu entwickeln, dass der Abschluss (nach neun Semestern) einem Universitätsabschluss gleichwertig war, wobei sich der Studiengang allerdings von typischen Diplom- und Magister-studiengängen deutlich unterschied: durch einen gestuften Studienaufbau, durch Interdisziplinarität und durch Praxisorientierung. 1993 erhielt die HWP den Universitätsstatus. Die HWP war von Anfang an eine Hochschule, für deren Profil die Aufnahme von Bewerbern ohne die sogenannte Hochschulreife konstitutiv war. Sie nahm diese Studierenden nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung auf. Sie hat das vor dem Bologna-Prozess praktizierte Stufenmodell des Studiums auf das neue BA/MA Modell hin entwickelt, mit interdisziplinärer Orientierung, modularisierter Studienstruktur und studienbegleitenden Prüfungen. 2003 wurde ihr sechssemestriger Studiengang als BA-Studiengang (Bachelor of Arts mit den Schwerpunkten Betriebswirtschaftslehre, Wirtschafts- und Arbeitsrecht, Soziologie, Volkswirtschaftslehre) akkreditiert, der erste in Hamburg. Die Reakkreditierung wird in diesem

Jahr erfolgreich abgeschlossen werden. Ebenso akkreditiert wurden bis 2004 acht Masterstudiengänge.

2004 verlor die HWP durch Beschluss des Hamburger Senats ihre Eigenständigkeit als Universität. Ihr Studiengang mit BA-Abschluss ist heute als Studiengang Sozialökonomie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg zugeordnet, einer Fakultät mit 10.000 Studierenden. Die HWP als eigenständige Hochschule hatte zuletzt 2.800 Studierende im BA und in den Masterstudiengängen.

Der Sozialökonomische Studiengang im Fachbereich Sozialökonomie ist interdisziplinär organisiert, mit den Vertiefungsmöglichkeiten Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaft, Soziologie und Recht (Wirtschafts- und Arbeitsrecht). Die Fachanteile sind im zweisemestrigen Grundstudium gleich, im nachfolgenden Hauptstudium wird das Vertiefungsfach gewählt, es müssen jedoch weitere Leistungsnachweise in allen Fächern erbracht werden.

Die bewährten Zugangsregelungen für diesen Studiengang standen zunächst zur politischen Disposition, sind aber inzwischen festgeschrieben. Der Sozialökonomische Studiengang (jetzt Fachbereich für Sozialökonomie) praktiziert also einen weiterhin ‚offenen Hochschulzugang‘, für dessen Erhalt sich auch und insbesondere die große Alumnivereinigung der früheren HWP (GdFF) vehement eingesetzt hat und noch einsetzt.

Der BA-Studiengang der früheren HWP, heute der Studiengang Sozialökonomie, ist einer von neun BA-Studiengängen der Fakultät, nimmt allerdings mit über 500 Studienplätzen pro Jahr 1/3 aller Studienanfänger an der WISO-Fakultät auf. Die Masterstudiengänge der früheren HWP sind heute der Fakultät direkt zugeordnet. Nahezu unverändert in ihrer Konzeption kommen heute fünf von zwölf konsekutiven Masterstudiengängen der Fakultät aus der HWP. Als Weiterbildungsinstitut der Fakultät wurde auch das Institut für Weiterbildung an der HWP übernommen, das an der HWP seit Mitte der neunziger Jahre bestand, und seit mehreren Jahren berufsbegleitend

Weiterbildungsmasterstudiengänge anbietet. In der neuen Umgebung WISO-Fakultät und Universität Hamburg hat das frühere Weiterbildungsinstitut an der HWP einen langen Atem gebraucht, um jetzt einen berufsbegleitend angebotenen BA-Studiengang durchzusetzen. Dies ist eine seltene Studienform in der Universitätslandschaft; möglicherweise nicht ganz so selten an den Fachhochschulen. Der Bedarf nach qualifizierter beruflicher Weiterbildung auf Hochschulniveau wächst stetig und wird gegenwärtig ganz überwiegend von privaten Anbietern gedeckt.

Insgesamt also: Die Erfahrungen der HWP waren ein Entwicklungsschub für eine große Fakultät in einer großen Universität! Über die Nachteile, insbesondere den Nachteil, den der Verlust der Selbstständigkeit der HWP für das Profil ‚Studium für Berufserfahrene‘ bedeutete, ist hier zu referieren nicht der Ort.

Denn Sie wird heute etwas anderes interessieren: der Hochschulzugang, seine Praxis und sein Ergebnis, – und insoweit ist allerdings auch sein organisatorischer Rahmen von Bedeutung! Dazu später.

Der Hochschulzugang: Das Regelwerk

Zulassungsrechtlich gab es an der HWP und gibt es für den derzeitigen BA-Studiengang im Wesentlichen zwei Gruppen: Bewerber mit Hochschulreife oder Fachhochschulreife und Bewerber, die über die Aufnahmeprüfung der HWP die Zugangsberechtigung erhalten haben. Für Studienbewerber/innen ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung wird eine Quote der Studienplätze von bis zu 40% reserviert, die derzeit allerdings nur bis 25% ausgeschöpft wird (Tendenz sinkend!).

Für die Zulassung zur Aufnahmeprüfung ist ein Mindestalter von 20 Jahren, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mindestens vierjährige Berufstätigkeit oder eine vergleichbare Tätigkeit Voraussetzung.

Durch die Aufnahmeprüfung soll festgestellt werden, ob die Bewerber/innen die Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen, die erforderlich sind, um das Studium aufzunehmen und mit Erfolg zu beenden. Es geht also um die Studierfähigkeit. Geprüft werden sollen vor allem, das

Verständnis für wissenschaftliche Fragen aus dem sozial-ökonomischen Bereich, Allgemeinwissen vor allem über kulturelle, politische, ökonomische und soziale Sachverhalte, Denk- und Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit, Gedanken mündlich und schriftlich in verständlicher Weise darzulegen und Deutsche Sprachkenntnisse, die ein erfolgreiches Hochschulstudium ermöglichen.

Im schriftlichen Teil der Aufnahmeprüfung, der vier Arbeiten umfasst, geht es darum,

- den wesentlichen Inhalt eines mündlichen Vortrags zu erfassen und systematisch wiederzugeben,
- den wesentlichen Inhalt eines schriftlich vorliegenden Textes zu erfassen und systematisch wiederzugeben,
- einen schriftlich vorliegenden Text kritisch zu analysieren und sich durch Beantwortung konkreter Fragen mit dem Inhalt des Textes auseinanderzusetzen,
- Fragen zur gesellschaftlich-politischen und wirtschaftlichen Allgemeinbildung zu beantworten.

Die mündliche Prüfung, die 50% der Note ausmacht, ist eine Einzelprüfung von ca. 30 Minuten. Für die Bewertung wird nicht nur Wissen abgeprüft. In die Bewertung gehen auch Studienmotivation, bisherige Anstrengungen zur Weiterbildung, berufliche Erfahrungen und allgemeines gesellschaftspolitisches Engagement ein. Die mündliche Prüfung nehmen Prüfungskommissionen ab, die aus zwei Mitgliedern des Lehrkörpers aus verschiedenen Fachgebieten und einem studentischen Beisitzer bestehen.

Bewerber mit Fachhochschulreife nehmen nur an der mündlichen Prüfung teil.

In allen Prüfungsteilen wird gleichzeitig festgestellt, ob die Bewerber/innen über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen und in der Lage sind, mathematische bzw. quantitative Zusammenhänge zu erfassen.

Die Bewerber mit Hochschulreife, deren Zahl die für sie vorgesehenen Plätze seit den 90er-Jahren immer deutlich überstieg, werden nach ihrer Abschlussnote aufgenommen.

Die Studierendenpopulation des Studiengangs ist in der Folge sehr heterogen. Da studiert der zwanzigjährige Absolvent eines Wirtschaftsgymnasiums neben der vierzigjährigen Mutter von zwei Kindern, die eine frühzeitig unterbrochene Bildungslaufbahn wiederaufnehmen will. Der erfolgreiche kaufmännische Angestellte, der für den weiteren beruflichen Aufstieg einen akademischen Abschluss braucht, steht neben dem Facharbeiter, der sich eine ganz neue Lebens- und Berufsperspektive schaffen will. Für einige ist es nur ein Wechsel von der Schulbank oder von einer anderen Hochschule in den Hörsaal der HWP, um möglichst schnell einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss zu erhalten, andere kommen nach längerer Berufstätigkeit in vollkommen neue Lebens- und Arbeitsbezüge. Vor allem aber: es gab und gibt Studiengangspopulationen, in denen ein Drittel über die Aufnahmeprüfung kommt und die (2/3) Abiturienten ihr Abitur mit 1,7 oder besser abgeschlossen haben. Und eine weitere auffällige Entwicklung seit Ende der 90er-Jahre sei hier erwähnt: Über 20% der Studierenden – mit steigender Tendenz – (fast alle mit Aufnahmeprüfung) kommen aus Migrantenfamilien.

Die HWP praktizierte und der heutige Studiengang praktiziert also ein Zugangsmodell, das der Idee einer bildungsweg-unabhängigen individuellen Kompetenzprüfung, vergleichbar den im angelsächsischen Bereich entwickelten APEL-Verfahren (assessment/accreditation of prior experiential learning) weit entgegenkommt, stellen Ulrich Teichler und Andrä Wolter in ihrem Gutachten anlässlich der politischen Diskussion um den Erhalt der HWP fest, und sie erläutern: „Bei solchen Verfahren... geht es um die Identifizierung und Operationalisierung von spezifischen Kompetenzen, die durch formelles, wesentlich aber auch durch non-formelles und informelles Lernen erworben werden und die in einem Zusammenhang mit den (tatsächlichen) Anforderungen eines Hochschulstudiums stehen“ (Ulrich Teichler, Andrä Wolter, Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland, HWP-Magazin Spezial 2/04).

Kann das gut gehen, werden Sie sich vielleicht fragen – und einige von Ihnen mögen mutmaßen, dass der Hamburger Senat die HWP solcher Zweifel wegen in einer großen Fakultät versteckt sehen wollte?

Evaluationen

Zum Glück – angesichts solcher Zweifel – gehört die HWP zu den Hochschulen, die den Studienverlauf, den Studienerfolg, den Studienabbruch und seine Gründe und den Berufsweg ihrer Absolventen immer wieder untersucht haben. Die wichtigsten Ergebnisse der letzten Untersuchung (vorgelegt 2008) werde ich jetzt skizzieren – und stütze mich dabei insbesondere auf Dr. Dieter Koch, den langjährigen Leiter des Studiensekretariats der HWP, und die Akkreditierungsvorlagen der Hochschule. Aus einigen dieser Ergebnisse ist auch ableitbar, was Erfolgskriterien solcher Studiengänge sind, auf welche organisatorischen Merkmale besonderer Wert zu legen wäre, welche Stolpersteine zu umgehen sind.

Dieter Koch hat den Studien- und Berufserfolg der Absolventinnen und Absolventen des Sozialökonomischen Studiengangs anlässlich des Reakkreditierungsantrags in 2008 zuletzt untersucht (unveröffentlichter Bericht 2008). Analysiert wurden die Daten der Absolventen der Jahrgänge 2006 und 2007, insgesamt Daten von 717 Personen, anhand der Unterlagen des Studierendensekretariats. Diese Untersuchung wurde ergänzt durch eine (schriftliche) Befragungsaktion, die 283 auszuwertende Fragebögen ergab.

Die wichtigsten Ergebnisse zu dieser Studierendenpopulation und zum Studienerfolg: von allen Absolventen haben 81% eine Berufsausbildung abgeschlossen; der Anteil von Absolventen, die weder Berufsausbildung noch Berufspraxis haben, lag lediglich bei 12%. Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn lag bei 27 Jahren. Der Studiengang ist also über die Gruppe der ohne Abitur studierenden hinaus für Berufserfahrene attraktiv.

Die wichtigsten Ergebnisse zum Studienverlauf und Studienerfolg sind:

- Von den vier titelgebenden Studienfächern wird zu zwei Dritteln BWL gewählt. Der BWL-Anteil ist bei den ausländischen Studierenden

(16,2 % der Absolventen) besonders hoch – und er sinkt mit steigendem Alter.

- Die Studiendauer beträgt als mittlerer Wert 7,2 Semester; bei Teilzeitstudierenden 8,7 Semester.
- Die durchschnittliche Gesamtnote ist 2,12. Dabei sind die Abweichungen nach Schwerpunktfach sehr gering. Die Unterschiede in der Gesamtnote zwischen Abiturienten und Aufnahmeprüflingen sind mit 2,08 (Abiturienten) und 2,19 (Aufnahmeprüflingen) gering – und in den letzten 10 Jahren gesunken.

Im Wesentlichen aus der schriftlichen Befragungsaktion stammen die folgenden Ergebnisse über die Arbeitssituation der Absolventen: 73% der Absolventen üben einen Beruf aus, 17% studieren weiter, mehrheitlich an einer anderen Hochschule. 3,6% sind arbeitslos gemeldet, 2,5 haben ihren Arbeitsschwerpunkt im familiären Bereich.

Der Übergang in das Beschäftigungssystem war im Vergleich zu entsprechenden Befragungen 1994 und 1995 leichter. 76% der Berufstätigen hatten keine unfreiwillige Zeit ohne Arbeitsverhältnis (im Vergleich zu 65% seinerzeit). Beim gleichen Arbeitgeber wie vor dem Studium sind 30% beschäftigt; von allen Berufstätigen, die auch schon vor ihrem Studium berufstätig waren, konnten nur 8% ihre Position nicht wesentlich verbessern. Das mittlere Jahreseinkommen der Absolventen des Bachelor-Studiengangs liegt in der Einkommensgruppe 35.000 bis 40.000 Euro.

Die empirischen Daten aus dieser Untersuchung und einer ausführlichen Analyse der Studienbedingungen, des Studienverlaufs und des Studienerfolgs von Studierenden ohne allgemeine Studienzugangsberechtigung an der HWP aus 2005 belegen, dass qualifizierte Berufstätige ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung weder bei ihren Studienverläufen noch im Studienerfolg und schon gar nicht bei den Chancen für den (erneuten) Berufseinstieg signifikante Unterschiede zu Studierenden und Absolventen aufweisen, die ihre Zulassungsberechtigung auf traditionellen Wegen erworben haben.

Konsequenzen für die Gestaltung des Studiengangs und die Lehre

Dennoch gibt es Unterschiede, die zwar jeder für sich plausibel erklärt werden können, aber in den zu organisierenden Studienbedingungen beachtet werden müssen.

Das sind einmal die besseren Abschlussnoten und die etwas kürzere Studienzeit von Abiturienten. Beides lässt sich im Wesentlichen daraus erklären, dass Aufnahmeprüflinge wegen der Quotierung auch als Bewerber mit mittleren Noten eine Zulassungschance erhalten, die Abiturienten benötigen überdurchschnittliche Abiturnoten.

Als zweites fallen die Probleme der Studierenden des zweiten Bildungsweges in der Studieneingangsphase auf. Weil vor allem in den quantitativen Fächern Unterschiede in den Vorkenntnissen unvermeidbar sind, kommt der Eingangsphase im Studium eine besondere Bedeutung zu. Hier bedarf es einer auf diese Studierendenpopulation abgestimmten und ggf. auch individualisierten Förderung, die diese Schwächen ausgleicht. An der Organisation der Eingangsphase des Studiums entscheidet sich zuerst, ob das Studieren ohne normale Hochschulzugangsberechtigung erfolgreich sein wird.

Ein weiteres Erfolgskriterium besteht darin, dass die Studierenden außerhalb des Mainstreams nicht in die absolute Minderheit geraten. Die Geschichte der HWP zeigt: Solange die Mehrheit aus berufserfahrenen Studierenden mit Aufnahmeprüfung bestand, konnte diese gegenüber den Lehrenden den Lernfortschritt und oft auch die Lehrmethode mitbestimmen. Ein durchgängiges Ergebnis der früheren Absolventenbefragungen ist die Überzeugung der Absolventen, dass gerade der Austausch mit vielen unterschiedlich berufserfahrenen Studierenden die Lehre sehr bereichert hat. Aus einer Minderheitensituation heraus ist dieser Einfluss nur schwer möglich, vielmehr überwiegt vielleicht die Unsicherheit aus der Studieneingangsphase, den Anforderungen letztlich auch deshalb nicht genügen zu können, weil von den Lehrenden anderes gefordert wird als eine Reflexion erworbener Praxis unter den Gesichtspunkten neu hinzu zu gewinnender theoretischer Erkenntnisse.

Es ist dieser Aspekt, der die Rekrutierung geeigneten Lehrpersonals für solche Studiengänge in den Mittelpunkt der Anforderungen für solche Studiengänge stellt.

Die HWP hatte als eigenständige Hochschule eine Berufungspraxis, die den Qualifikationen der zu Berufenden in der Lehre ein besonderes Gewicht verlieh. Diese Praxis ist der Integration in die Fakultät und die Universität geopfert worden. Als berufungswürdig gelten heute Bewerber, die eher den Exzellenzkriterien der Forschung als den besonderen Qualifikationen für eine Lehre in solchen Studiengängen entsprechen. In der Konsequenz praktizieren angesichts der Studierenden und ihrer Berufserfahrung neu berufene Professoren und angesichts der Anforderungen der Studierenden verunsicherte Assistenten oft eine Lehre, die weder ihren eigenen Ansprüchen noch den Erwartungen der Studierenden gerecht wird. Das ist es vor allem, was für eine hohe Eigenständigkeit solcher Studiengänge spricht, eine Eigenständigkeit, die sich auch in der Rekrutierung des Lehrpersonals ausdrücken muss. Ich vermute, die Fachhochschulen könnten mit dieser Anforderung besser umgehen als (große) Universitäten!

Fazit

Studiengänge, die Studieren ohne Abitur erfolgreich machen, sollten eine so große Zahl dieser Studierenden aufnehmen, dass diese Gruppe wenn nicht die Mehrheit, so doch eine bedeutsame Minderheit bildet. Für den Hochschulzugang von Studierenden ohne Abitur ist eine Quote vorzusehen. Notwendig ist ein zielgruppenspezifisches Hochschulmarketing für diese Studiengänge. Die Lehrenden sollten die Gruppe der berufserfahrenen Studierenden wertschätzen und in ihrer Lehrqualifikation den besonderen Anforderungen dieser Gruppe genügen. Der erste Teil des Studiums muss so organisiert sein, dass spezifische Studienvoraussetzungen nachgebessert werden können; das gilt z.B. und in wirtschafts- und sozial- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen insbesondere für mathematische Kenntnisse. Eine interdisziplinäre Orientierung im gesamten Curriculum ist besonders förderlich. Unter diesen Voraussetzungen ist die große Heterogenität der in der Gesamtgruppe vorhandenen biographischen Erfahrungen ein außerordentlicher Gewinn für den Studienerfolg aller Studierenden.

Erscheint Ihnen als Verantwortliche für Ihre Hochschulen mein Vorschlag attraktiv?

Der offene Hochschulzugang als Profilstück von Fachhochschulen

Gestern habe ich Gelegenheit gehabt, mich in Ihre Anliegen ein wenig hinein zu fühlen und verstehe, wie sehr die neue (und für viele auch überraschende) Anforderung, nun einen offeneren Hochschulzugang zu regeln, auch als Zumutung erscheinen kann. Diese kommen ja inzwischen von allen Seiten: der KMK, der HRK, des Bildungsgipfels, der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände und des Bundesverbands der deutschen Industrie und schließlich seit Langem von Seiten der Wissenschaftler, die unser Hochschulsystem international vergleichen.

Aber andererseits: Die Wunden der Umstellung der Studiengänge auf das BA/MA-System müssen noch täglich versorgt werden; die Auswahlverfahren für die Studierendenaufnahme sollen studiengangsspezifisch zur Auswahl der ‚Besten‘ führen; und im Übrigen: Bevor man sich um besondere Studienbewerber kümmern kann, geht es ja erst einmal darum, mit dem erhöhten Zustrom aus den verkürzten Gymnasien umzugehen. Und ist da für die meisten von Ihnen nicht eigentlich noch ein vordringliches Kampffeld, das Promotionsrecht und die Absenkung des Lehrdeputats zugunsten der Forschung, also das Gleichziehen mit den Universitäten? Und: Woher kommt eigentlich das Geld für die aus all meinen Bemerkungen durchscheinende Notwendigkeit, sich um diese Studierenden besonders kümmern zu müssen?

Ich würde Ihnen gern Mut machen, dennoch ein solches Anliegen zu verfolgen! Nicht, indem Sie Ihre Hochschulen ein klein wenig öffnen, ein paar Studierende pro Studiengang zulassen, sondern einige Studiengänge so weit öffnen, dass genau dieser besondere Hochschulzugang Ihrer Hochschule ein bedeutsames Profilstück hinzufügt. Sie werden viel dabei gewinnen:

- Studierende, die sich mit ihrer Hochschule als Studierende, als Absolventen und Alumni identifizieren;

- eine Heterogenität in Kultur, biographischer Erfahrung, Alter und ethnischer Herkunft, die dem Biotop Hochschule gut tut;
- mehr Interesse der Wirtschaft an Ihrer Hochschule;
- Kollegen, die sich ihrer Berufung als Lehrende sicher sind;
- ein Kollegium, das lebendiger ist, als Sie das bisher kennen, und das die wohl in Hochschulen notwendig produzierten schrulligen Eitelkeiten Einzelner besser verkraftet;
- eine lebendige Weiterbildungskultur, die – wie nebenbei – auch Weiterbildungsmaster provoziert. Und vieles mehr.

Also: Sie werden Freude daran haben!

Vertiefende Materialien

- Koch, D./Timpf, S., Sozialökonomische Texte Nr. 55, AbsolventInnenreport für den ersten und zweiten Studienabschnitt im Sozialökonomischen Studiengang der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg 1996
- Lehr- und Studienbericht für die Hochschule für Wirtschaft und Politik, Evaluationsbericht, Kooperationsprojekt zwischen der Hochschule für Wirtschaft und Politik und dem IZHD Bielefeld, Hamburg 1997
- Koch, D., Studien- und Berufserfolg im ersten Studienabschnitt des Sozialökonomischen Studienganges der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Sozialökonomische Texte Nr. 81, Hamburg 2000
- Koch, D., Studienabbruch – kein Stoff für eine Tragödie, Sozialökonomische Texte Nr. 98, Hamburg 2003
- Koch, D., Teilzeitstatus für Studierende – Studienreform oder Sozialpass? Sozialökonomische Texte Nr. 110, Hamburg 2004
- Selbstdokumentation für den Akkreditierungsantrag des Studienganges Bachelor of Arts mit den Schwerpunkten Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft, Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, Hamburg 2004

Diversifizierte Wege in die Hochschule – Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg

Prof. Dr. Sabine Remdisch

Vizepräsidentin Lebenslanges Lernen, Leuphana Universität Lüneburg

1. Flexiblere Erwerbsbiografien und gestiegene Nachfrage nach passgenauen Weiterbildungsangeboten

Während der letzten zehn Jahre hat in Deutschland ein deutlicher Strukturwandel zu einer wissensintensiveren Wirtschaft stattgefunden, der zwingende Konsequenzen für die Anforderungen an die Qualifikation der Erwerbstätigen bedingt. Diese Anforderungen steigen außerdem kontinuierlich: Wissen veraltet heutzutage schnell und muss regelmäßig aufgefrischt sowie erweitert werden.

Da für dieses ‚Auffrischen‘ und ‚Erweitern‘ noch zu wenig Strukturen des Lebenslangen Lernens implementiert sind, entsteht eine gesteigerte Nachfrage an hoch qualifiziertem Personal – insbesondere an Akademikern, die im Innovationswettbewerb eine Schlüsselrolle einnehmen. Im europäischen Vergleich zeigt Deutschland sowohl bei der Integration von Wissenschaft und Wirtschaft als auch bei der gezielten Förderung des Lebenslangen Lernens einen vergleichsweise hohen Nachholbedarf.

Der Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung liegt in Deutschland unterhalb des OECD-Durchschnitts. Wir haben zu wenig Akademiker in der Gesellschaft. Dies erhöht zwar die Erfolgsaussichten der aktuell Studierenden am Arbeitsmarkt, löst aber das Problem des Mangels nicht. Die Situation bzw. der Bedarf an akademisch gebildeten Arbeitskräften werden sich durch den Strukturwandel zur wissensintensiven Wirtschaft noch weiter verschärfen.

Es ist unbestritten, dass der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften in den nächsten Jahren kontinuierlich ansteigen wird, sodass wir deutlich mehr Hochschulabsolventen benötigen werden. Es müssen also die entsprechenden universitären Strukturen geschaffen werden, um diese Absolventen auszubilden. Schon bis zum Jahr 2015 wird erwartet, dass 30% aller Arbeitsplätze eine Qualifikation im Bereich der höheren Bildung erfordern werden. Der Berufseinstieg ist darüber hinaus mittlerweile nur noch der Anfang eines lebenslangen Qualifizierungsprozesses.

Moderne Erwerbsbiografien verlaufen heute nicht mehr linear. Mit einer Ausbildung und einem Beruf bis zur Rente ist es vorbei! Auch bzw. insbesondere hochqualifizierte Berufstätige entwickeln einen konkreten universitären Weiterbildungsbedarf im Rahmen des lebenslangen Lernens.

Folgende Berufsbiografie ist beispielsweise typisch: Frau H. hat nach der allgemeinen Hochschulreife ein Erststudium aufgenommen und z.B. mit dem Bachelor of Science der Wirtschaftspsychologie abgeschlossen. Es folgt eine Anstellung als Personalreferentin in einem mittelständischen Unternehmen, in dem sie bis zur Teamleiterin der Personalentwicklung aufsteigt. Parallel schließt Frau H. eine Weiterbildungsmaßnahme zur Systemischen Beratung ab und stellt fest, dass es für den weiteren Aufstieg ergänzender Führungskompetenzen sowie nicht zuletzt eines Titels bedarf. Frau H. entscheidet sich deshalb für den Weiterbildungs-Studiengang MBA Performance Management.

Üblich ist auch, dass Personen ohne ersten Studienabschluss einen berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang nachfragen. Herr M. beispielsweise hat nach der allgemeinen Hochschulreife eine Ausbildung zum Krankenpfleger absolviert und einige Jahre in Krankenhäusern gearbeitet, wo er bis zur Schichtleitung aufstieg. Für weitere Personalverantwortung wäre eine Aufbau-Qualifikation wünschenswert, aber Herr M. hat Familie und könnte daher nur berufsbegleitend studieren – ein entsprechendes Angebot wird derzeit von der Leuphana Professional School entwickelt.

Studierende, die aktuell mit ihrem Bachelor-Abschluss gute Karrieremöglichkeiten erwarten, werden in der Zukunft auch über Master- oder MBA-Abschlüsse nachdenken müssen, um einen weiteren Aufstieg im Unternehmen schaffen zu können. Durch den systemisch bedingten Weiterbildungsbedarf nach einer ersten Berufsphase kommen viele Bachelor-Absolventen also voraussichtlich irgendwann wieder an die Hochschule zurück, um ihren Master-Abschluss zu machen.

Das heutige Bachelor-/Master-System – und das Beschäftigungssystem – verlangen bereits während des Studiums eine enge Verzahnung beruflicher Qualifizierungswege und hochschulischer Bildungsangebote, die das Prinzip des lebenslangen Lernens abbilden. Lebenslanges und damit kontinuierliches Lernen kann am Lernort Hochschule, aber auch am ‚Lernort Betrieb‘ stattfinden. Berufsbegleitende universitäre Programme vereinen das Beste aus beiden Welten – hier besteht eine große Nachfrage nach jeweils passgenauen Bildungszugängen und -angeboten.

2. Erwartungen von Studierenden in der berufsbegleitenden Weiterbildung

Studierende in der universitären Weiterbildung stellen besondere Anforderungen an ihr Studium. Diese wurden an der Leuphana Universität unter anderem kürzlich durch eine Umfrage unter Teilnehmern der Weiterbildungs-Studiengänge in der Professional School ermittelt. Einige Auszüge der Ergebnisse:

Die Studierenden über ihre Erwartungen an gute Weiterbildung:

- Anerkannte und akkreditierte Abschlüsse
- Berufsbegleitende Angebote, die sich in Jobanforderungen einpassen
- Unterstützter Lerntransfer und Praxisorientierung
- Keine Redundanzen im Curriculum, Vorkenntnisse müssen berücksichtigt werden
- Qualitätsgesichertes Studium (z.B. durch Lehrevaluation)
- Flexible Lernorte (Lernort Betrieb mit integrieren)
- Vereinbarkeit des Studiums mit Beruf und Familie
- Mitstudierende in ähnlicher Lebensphase und Vernetzungsmöglichkeiten
- Angenehme und moderne Studienatmosphäre

Die Studierenden über ihr persönliches Zielsystem in der Weiterbildung

Alle Befragten setzten sich vor der Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme jeweils individuelle Ziele, die in aller Regel auch erreicht werden.

Lernzeiten

Die Zeit, in der Studierende bevorzugt lernen, stellt sich sehr individuell dar. Viele Studierende lernen gern in gebündelter Form mehrere Stunden, aber der genaue Zeitraum (tagsüber oder abends, in der Woche oder am Wochenende) ist abhängig vom beruflichen und privaten Umfeld. Das familiäre Umfeld wirkt sich während der Weiterbildungsmaßnahme sowohl unterstützend als auch hemmend aus. Das Umfeld motiviert einerseits häufig durch Akzeptanz und Unterstützung. Hemmend wirkt sich andererseits die mangelnde Zeit für die Pflege von Kontakten aus.

Rahmenbedingungen für die Veranstaltungen

Die berufsbegleitende Weiterbildung der Professional School enthält Präsenzphasen, die für alle Befragten einen elementaren Bestandteil bilden und von der Mehrheit an den Wochentagen Freitag und Samstag präferiert werden.

Lerntransfer

Der Transfer der gelernten Inhalte in die Praxis hat für alle Beteiligten einen großen Stellenwert. Eine enge Anbindung der Weiterbildungseinrichtung an Praxispartner sowie ein stark praxisorientierter Studiengang werden hier als positive Einflussfaktoren benannt. Die Lehrenden können den Transfer durch Praxisorientierung in der Lehre und durch die Integration des Wissens der Studierenden in die Lehrinhalte unterstützen. Auch die Lehrform wirkt sich aus Sicht der Studierenden förderlich auf den Transfer aus: Die Bearbeitung von Case Studies bzw. Praxisbeispielen wird von den meisten Befragten als besonders positiv eingeschätzt. Gruppenarbeiten, seminaristisch ausgerichtete Veranstaltungen (Einflechtungen von Übungen statt Frontalunterricht, eine Mischung aus Vorlesung und Workshop, die Durchführung von Zukunftswerkstätten, Theater/Rhetoriktraining sowie

Videoschulungen) werden ebenfalls als transferförderliche Maßnahmen benannt.

Insgesamt zeigt sich, dass Studierende in der berufsbegleitenden Weiterbildung andere und zum Teil höhere Ansprüche an den Lerntransfer und die Servicequalität stellen als grundständig Studierende. Dies ist auch in der Kommunikation erkennbar, die praktisch ‚auf Augenhöhe‘ stattfindet. Das Studium wird somit zum vielseitigen Lernprozess, der den Wissenstransfer in beide Richtungen erfordert. Darüber hinaus stellen auch die Unternehmen höhere Anforderungen an die Flexibilität des Bildungssystems, denn der Bedarf an qualifizierten Mitarbeitern wächst rasant.

3. Handlungsbedarf für die Hochschulen

Das Angebot an akademisch qualifizierten Fachkräften in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Technik) ist in wirtschafts-, wissenschafts- und innovationspolitischer Hinsicht von entscheidender Bedeutung. Mehr als ein Drittel der Akademiker, die in der gewerblichen Wirtschaft arbeiten, sind Naturwissenschaftler oder Ingenieure. Dieser Bedarf wird weiter wachsen. Die Qualifikationsanforderungen der Betriebe steigen, und darüber hinaus sorgt die demografische Entwicklung für eine Verschärfung der Lage.

Die Forderungen „Mehr Akademiker“ und „Enge Zugangsbeschränkungen an Hochschulen“ sind nicht miteinander vereinbar. Zugänge zu Bildung müssen – bei gleicher Qualität – geöffnet werden, um den wachsenden Bedarf zu erfüllen. In Politik und Medien besteht Konsens, dass eine stärkere Verzahnung und Integration von Bildungswegen stattfinden muss. Daraus ergibt sich ein vielfältiger Handlungsbedarf für eine ganze Reihe beteiligter Parteien, insbesondere für Hochschulen.

Hochschulen vernachlässigen in der Regel noch berufstätige Zielgruppen und bieten diesen zu wenig flexible Bildungsangebote (berufsbegleitend, Blended Learning Formate, etc.) – darüber hinaus ergeben sich Forderungen nach einer Liberalisierung des Hochschulzuganges und

verstärkter Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Solche und weitere Modelle einer ‚Offenen Hochschule‘ müssen etabliert werden, um der Wirtschaft in der Not des Nachwuchsmangels zu helfen: Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen sollte durch passgenaue Studienangebote für Berufstätige vorangetrieben werden. Die Übergänge zwischen beruflicher und Hochschulbildung müssen durch die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erleichtert werden. Darüber hinaus sollten die Wissenschaft und die Wirtschaft gemeinsam neue Programme und Formen des Lebenslangen Lernens entwickeln.

In der Automobilindustrie entsteht beispielsweise der Bedarf, Techniker zu Ingenieuren weiterzubilden oder gezielt Meister zu akademisieren. Diese Möglichkeit ist in der Öffentlichkeit bisher wenig bekannt – bereits seit Frühjahr 2009 ist es prinzipiell jedem Meister deutschlandweit möglich, ein Studium an einer Universität aufzunehmen. Dabei gilt die bestandene Meisterprüfung als Hochschulzugangsberechtigung.

Bei gegebenen Bildungsstrukturen verursacht allein schon der demografische Effekt – durch die Alterung der Gesellschaft und schrumpfende nachwachsende Jahrgänge – einen höheren Bedarf an Fachkräften. Die Folge: Der Kampf um die Köpfe hat begonnen.

Für Unternehmen bedeutet ein Mangel an Fachkräften zugleich eine Begrenzung von Innovationen und Wachstum. Deshalb haben sie verschiedene Strategien entwickelt. Ein mögliches Handlungsfeld ist die Erschließung bislang nicht genutzter Personalressourcen; neue Zielgruppen sind z.B. Frauen sowie ältere und jüngere Arbeitnehmer. Ein zweites Handlungsfeld ist die gezielte Einwirkung auf die Verbesserung der schulischen Bildung und die Förderung des Zugangs zu höherer Bildung. Drittens: die Bestrebungen nach mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem werden ausdrücklich unterstützt. Im Namen der Wirtschaft fordern BDA, BDI, der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und eine Reihe Personalverbände: Eine konsequente Weiterentwicklung der gestuften Studienstruktur an den Hochschulen, die Verschlankung der Lehrpläne, die Vermittlung berufsrelevanter

Schlüsselqualifikationen sowie die Erleichterung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Die Hochschulen müssen daher dringend in enger Zusammenarbeit mit den Unternehmen und Organisationen sowie der Politik Konzepte umsetzen, die mehr Akademiker als Innovationskraft für Deutschland ausbilden. Insbesondere die berufsbegleitende universitäre Weiterbildung muss gestärkt, geöffnet und weiter entwickelt werden.

Übergänge von der beruflichen Bildung in die Hochschule. Erfahrungen aus dem ANKOM-Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“

Dr. Wolfgang Müskens

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Von ANKOM zur ‚Offenen Hochschule‘

Als eines von 12 Modellprojekten beteiligte sich die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg von 2005 bis 2007 an der BMBF-Initiative ANKOM („Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“). Die im Rahmen dieses Projektes entwickelten Instrumente und Verfahren fanden aber auch im Anschluss an ANKOM in einer Reihe weiterer Projekte Verwendung:

- Das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) förderte 2008 mit einer Reihe kleinerer Nachfolgeprojekte die Umsetzung und Evaluation der in ANKOM entwickelten Verfahren.
- In dem von der Europäischen Union im Rahmen des Lifelong Learning-Programms von Ende 2007 bis Ende 2009 geförderten Projekt CREDIVOC wird gegenwärtig die Übertragung der Anrechnungsinstrumente und -verfahren auf Ingenieursstudiengänge erprobt. An diesem internationalen Kooperationsprojekt beteiligen sich Einrichtungen aus Frankreich, Deutschland, Österreich, Finnland und Irland. Koordiniert wird das Projekt vom Institut Technik und Bildung der Universität Bremen.
- Seit April 2009 wird die Arbeit der niedersächsischen ANKOM-Projekte im Rahmen des Förderprogramms „Offene Hochschule Niedersachsen“ fortgeführt.

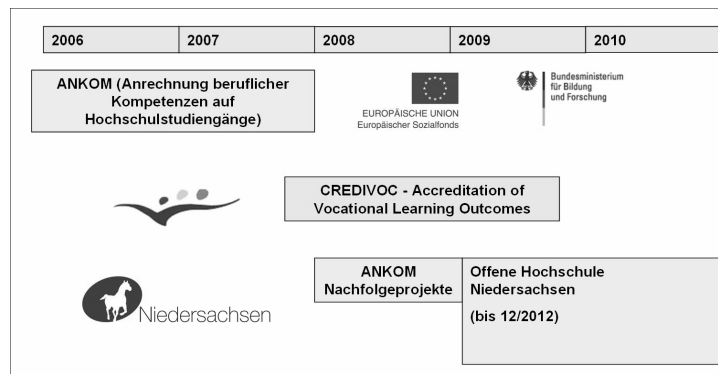


Abb. 1: Projekte zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen an der Universität Oldenburg

Ziele der Anrechnung

Durch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen bzw. Qualifikationen sollen flexiblere Übergänge zwischen außerhochschulischer Bildung und Hochschulen ermöglicht werden. Dadurch soll das historisch gewachsene deutsche „Bildungs-Schisma“ (Baethge, 2006) zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen überwunden werden.

Weiterhin sollen durch Anrechnung Dopplungen an der Schnittstelle von beruflicher und Hochschulbildung vermieden werden. In einer gemeinsamen Erklärung verlangen die Hochschulrektorenkonferenz und der DIHK in diesem Zusammenhang: „Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden“ (HRK und DIHK, 2008).

Anrechnung ermöglicht Lernenden einen individuellen Bildungsweg über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg zu planen. So kann, wenn eine garantierte Anrechnungsmöglichkeit vorliegt, eine berufliche Aufstiegsfortbildung bereits mit der Absicht aufgenommen werden, anschließend ein Studium zu belegen, auf das dieser Fortbildungsabschluss dann angerechnet werden wird. Damit werden durch Anrechnung Anreize für das lebenslange Lernen geschaffen und gleichzeitig Bildungswege flexibilisiert.

Grundlage der Anrechnung

Die Modellprojekte des ANKOM-Verbundes wurden möglich durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2002. Dieser Beschluss gibt gleichzeitig Hinweise darauf, wie Anrechnungsverfahren gestaltet werden sollen. Es heißt dort: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll [...]“ (KMK, 2002).

Das ANKOM-Projekt ‚Qualifikationsverbund Nord-West‘

Neben der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bildeten das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, die Industrie- und Handelskammern der Region, die Arbeitsnehmerkammer Bremen und das Schulenberg-Institut die Projektpartnerschaft „Qualifikationsverbund Nord-West“, die von 2005 bis 2007 an der BMBF-Initiative ANKOM teilnahm (Hartmann & Stamm-Riemer, 2006). Im Oldenburger Teilprojekt des Qualifikationsverbundes wurden Anrechnungsverfahren für Fortbildungsqualifikationen und informell erworbenen Kompetenzen auf den Bachelor-Studiengang „Business Administration“ entwickelt und implementiert.

Dieser internetgestützte, berufsbegleitende Studiengang richtet sich in erster Linie an Führungskräfte aus kleinen und mittleren Unternehmen, die üblicherweise bereits vor Studienbeginn über weitreichende berufliche Erfahrungen verfügen. Viele von den Studierenden haben darüber hinaus bereits eine berufliche Ausbildung und Aufstiegsfortbildungen absolviert.

Anrechnung informell erworbener Kompetenzen

Bis zu 40 ECTS-Kreditpunkte können sich Studierende des Bachelor-Studiengangs „Business Administration“ aufgrund von praktischen Qualifikationen, d.h. informell erworbenen Kompetenzen, anrechnen lassen. Dies entspricht fünf Studienmodulen zu je acht Kreditpunkten. Da die Anrechnung modulweise erfolgt, können Anrechnungsinteressierte das individuelle Anrechnungsverfahren bis zu fünfmal erfolgreich durchlaufen.

Die individuelle Anrechnung informell erworbener Kompetenzen basiert auf einem zweistufigen Verfahren der Kompetenzerfassung. In beiden Stufen des Verfahrens müssen die Studierenden nachweisen, dass sie über Kompetenzen verfügen, die gleichwertig sind zu den Lernergebnissen, die innerhalb des Moduls vermittelt werden. Die Bestimmung der Gleichwertigkeit basiert in beiden Stufen auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) als Referenzsystem (Europäisches Parlament, 2007). Die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen nach diesem Modell ist somit nur bei solchen Modulen möglich, bei denen der Gegenstandsbereich des Moduls zugleich einen Teilbereich (beruflicher) Handlungskompetenz definiert (z.B. ‚Projektmanagement‘, ‚Personalführung‘ oder ‚Unternehmensgründung‘).

Die erste Stufe eines individuellen Anrechnungsverfahrens basiert auf einem Portfolio, das unterschiedliche Dokumente und Reflexionen zu Lernerfahrungen im Zusammenhang mit dem Gegenstandsbereich des Moduls umfasst. Konkret beinhaltet das Portfolio folgende Elemente (vgl. Abb. 2):

- Authentische Dokumente, die die Handlungskompetenz im Sinne des EQFs (d.h. verstanden als Autonomie und Verantwortungsübernahme) insgesamt belegen. Dies können z.B. Arbeitszeugnisse sein.
- Authentische Dokumente, die die (mündlichen oder schriftlichen) kommunikativen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Gegenstand des Moduls belegen. Dies können z. B. Vorträge, Präsentationen oder Berichte sein.
- Eine eigene Darstellung der/des Studierenden, aus der anhand von drei Beispielen belegt wird, wie Fertigkeiten im Sinne des EQFs im Zusammenhang mit dem Gegenstandsbereich des Moduls in der Praxis eingesetzt wurden. Der EQF versteht unter ‚Fertigkeiten‘ u.a. komplexe Problemlösungsfähigkeiten, praktische Fertigkeiten sowie Kreativität und Innovation (Europäisches Parlament, 2007).

Der jeweilige Fachdozent/die Fachdozentin bewertet das Portfolio anhand eines vorgegebenen Beurteilungsrasters, dessen Aufbau sich abermals am EQF orientiert.

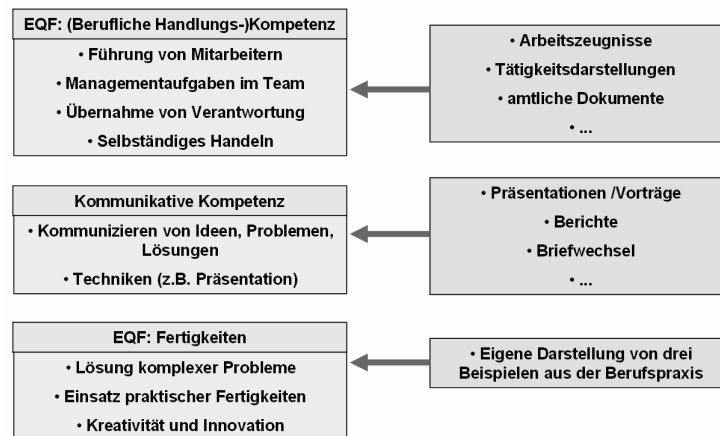


Abb. 2: Bereiche des Anrechnungsportfolios

Die zweite Stufe des individuellen Anrechnungsverfahrens besteht aus einer Hausarbeit, bei der eine sogenannte „komplexe Aufgabe“ (Ebbinghaus, 2000) aus dem Gegenstandsbereich des Studienmoduls auf der Grundlage der eigenen (beruflichen) Erfahrungen bearbeitet werden soll.

Erfahrungen mit der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen

Die Aussagekraft des zweistufigen, individuellen Anrechnungsverfahrens wurde von den Fachdozenten und -dozentinnen des Studiengangs, die an den entsprechenden Anrechnungsvorgängen beteiligt waren, ganz überwiegend positiv bewertet.

Allerdings erwies sich das Verfahren sowohl aus der Sicht der Studierenden als auch der Studiengangsverantwortlichen als sehr aufwendig. Durch den zweistufigen Bewertungsprozess entsteht ein erheblicher administrativer Aufwand. Weiterhin zeigte sich, dass weder die Lehrenden noch die teilnehmenden Studierenden mit der Portfoliomethode vertraut waren. Es fiel den Studierenden schwer,

geeignete authentische Dokumente auszuwählen und ihre eigenen Kompetenzen schriftlich zu reflektieren. Auch die Fachdozenten hatten Schwierigkeiten, die Ergebnisse dieser authentischen Verfahren der Kompetenzerfassung angemessen zu beurteilen. Gerade die praxisnahe komplexe Aufgabe wurde von ihnen zuweilen als wissenschaftliche Hausarbeit missverstanden.

Die Implementierung des Anrechnungsverfahrens erforderte daher eine umfassende Beratung und Einführung sowohl der teilnehmenden Studierenden als auch der beurteilenden Lehrenden.

Pauschale Anrechnung formeller Fortbildungsqualifikationen

Neben der individuellen Erfassung informell erworbener Kompetenzen stand innerhalb der ANKOM-Modellprojekte insbesondere die Entwicklung von pauschalen Anrechnungsverfahren für berufliche Fortbildungsqualifikationen im Vordergrund.

Die in ANKOM entwickelten pauschalen Anrechnungsverfahren basieren auf sogenannten „Äquivalenzvergleichen“. Hierbei wird einmalig überprüft, inwieweit Übereinstimmungen bzw. Gleichwertigkeiten zwischen den Lernergebnissen der anzurechnenden beruflichen Fortbildung und des anrechnenden Studiengangs bestehen. Auf der Basis dieses Äquivalenzvergleichs wird die Anrechnung implementiert. Jede Inhaberin und jeder Inhaber der entsprechenden Fortbildungsqualifikationen kann diese Anrechnungsmöglichkeit dann in Anspruch nehmen, ohne dass noch eine individuelle Überprüfung von Kenntnissen oder Kompetenzen erfolgt.

Das „Oldenburger Modell der Anrechnung“ (Müskens, 2006) sieht vor, dass der Äquivalenzvergleich zwischen beruflicher Fortbildung und Studium im Wesentlichen von einem externen Gutachter durchgeführt wird. Bei der Begutachtung wird für jedes Studienmodul festgestellt,

- inwieweit die Inhaltsbereiche des Studienmoduls in der Fortbildung abgedeckt sind, und
- ob das Niveau der anzurechnenden Lerneinheiten dem Niveau des Studienmoduls entspricht.

Nur wenn sowohl ein weitgehende inhaltliche Übereinstimmung als auch ein vergleichbares Niveau der Lerneinheiten der Fortbildung und des Studiums vorliegt, wird eine Anrechnung empfohlen.

Niveauevergleich

Der Vergleich des Niveaus von Fortbildungsfächern und Studienmodulen erfordert einen bildungsbereichübergreifenden Vergleichsmaßstab. Doch die Niveaustellungen in der beruflichen und in der akademischen Bildung unterscheiden sich erheblich voneinander. Bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen wie der EQF unternehmen den Versuch, diese unterschiedlichen Niveaustellungen zu integrieren. Allerdings sind sie zur Einstufung von Teilqualifikationen – wie Studienmodule oder Fortbildungsfächer – kaum geeignet.

Im ANKOM-Projekt ‚Qualifikationsverbund Nord-West‘ wurde daher mit dem Module Level Indicator (MLI) ein Instrument entwickelt, das eine solche Niveaubeurteilung von Lerneinheiten bzw. Teilqualifikationen ermöglicht, sich dabei aber gleichzeitig an der bereichsübergreifenden Niveaustellung des EQF orientiert (Muskens & Gierke, 2008).

Der MLI ist ein stark strukturiertes Bewertungsinstrument mit 51 Kriterien. Die von den Gutachterinnen und Gutachtern zu bewertenden Kriterien beziehen sich in erster Linie auf die innerhalb der Lerneinheit vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten sowie auf die Form der Lernerfolgskontrollen.

Nachtrag

Nachtrag zum Beitrag von Prof. Dr. h.c .mult. Clemens Klockner und Prof. Dr. Wolf Rieck aus dem Tagungsband: Quo Vadis Fachhochschule. Dokumentation der 38. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 01. Mai – 04. Mai 2008 (Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2009).

Das Redaktionskollegium des Tagungsbandes 2008 entschuldigt sich an dieser Stelle bei Prof. Dr. h.c .mult. Clemens Klockner für den unvollständigen Abdruck des Beitrages „Das (gescheiterte) Fusionsprojekt Fachhochschule Frankfurt am Main – Fachhochschule Wiesbaden“ im Tagungsband zur Dokumentation der 38. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Nachfolgend wird dieser Beitrag aus dem letzten Jahr mit sämtlichen Anhängen noch einmal abgedruckt.

Das (gescheiterte) Fusionsprojekt Fachhochschule Frankfurt am Main – Fachhochschule Wiesbaden

Prof. Dr. h. c. mult. Clemens Klockner

Prof. Dr. Wolf Rieck

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
über die Hintergründe und die Startphase des Projektes „Strategische Partnerschaft zwischen den Fachhochschulen Frankfurt am Main und Wiesbaden“ ist im Rahmen der 37. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises im Mai 2007 bereits berichtet worden.

Die dem Projekt zugrunde liegende Überlegung einer strategischen Weiterentwicklung des gegenwärtigen Fachhochschulmodells basierte auf dem Ansatz, nachhaltige und zugleich wegweisende Konsequenzen aus den veränderten Rahmenbedingungen der Hochschullandschaft (Erosion der funktionalen Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen aufgrund der Einführung gestufter Studiengänge, Konvergenz der Abschlüsse) zu ziehen. Zugleich bezieht sich das Konzept der Strategischen Partnerschaft auf Empfehlungen des Wissenschaftsrates, der darauf hingewiesen hat, dass zukünftig auch neue, innovative Hochschultypen jenseits der bestehenden Einteilung in Universitäten und Fachhochschulen entstehen können.

Die konkrete Zielsetzung des Projektes der Strategischen Partnerschaft, das von zwei Wissenschaftlern der HIS GmbH prozessorientiert begleitet wurde, bestand darin, die Position der beiden Hochschulen im Wettbewerb zu stärken und stabile Zukunftsperspektiven für die Hochschulen zu schaffen. Mit dieser Zielsetzung verbunden war die Erwartung, dass mit einer Partnerschaft:

- eine grundlegende Modernisierung und Neuausrichtung der bestehenden Fachbereiche und Einrichtungen erreicht werden kann, mit der die Veränderungen der bundesdeutschen,

Hochschullandschaft produktiv angenommen und konstruktiv gewendet werden,

- im Prozess des Zusammengehens Innovationsdynamiken freigesetzt werden, die zu einer Hochschule führen, die vom Profil mehr ist als nur die Summe der beiden jetzigen Hochschulen,
- die zur Verfügung stehenden personellen und monetären Ressourcen gegebenenfalls effizienter eingesetzt werden können,
- differenzierte und profilierte Studienangebote besser genutzt und Synergieeffekte in nicht unerheblichen Ausmaß freigesetzt werden, die zu einer qualitativen Verbesserung der Kernprozesse Lehre, Forschung und Entwicklung sowie in den administrativen Prozessen (insbesondere in der Hochschuleverwaltung) führen sollten.

Der Aufbau der Projektorganisation, die zuvor nur aus der paritätisch besetzten Steuerungsgruppe bestanden hat, wurde fast zeitgleich mit der Entwicklung der Erhebungsinstrumente vorgenommen. Zunächst sind Projektbüros in Frankfurt am Main und Wiesbaden eingerichtet worden, anschließend haben sich die Arbeits- und Projektgruppen konstituiert. An der Fachhochschule Wiesbaden hatte sich zudem ein sogenannter Resonanzboden von ca. 20 Mitgliedern der Hochschule gebildet. Dieser hat sich in regelmäßigen Abschnitten mit den Wiesbadener Mitgliedern der Steuerungsgruppe getroffen, kritische Fragen und Aspekte, anstehende Projektschritte und Stimmungen in der Hochschule diskutiert. Dieses Gremium hat sich für alle Beteiligten als hilfreich erwiesen, da es als Informationskanal zur Entmystifizierung des Prozesses beigetragen hat und zudem für die Mitglieder der Steuerungsgruppe wichtige Hinweise auf die Befindlichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule in die Steuerungsgruppe transportiert hat.

Zu Beginn des Prozesses wurde eine Internetplattform auf der Basis von Stud-IP eingerichtet, um die Mitglieder der beiden Hochschulen möglichst aktuell und umfassend über das laufende Projektgeschehen zu informieren. Weiterhin sind im Projektverlauf mehrseitige Projektfortschrittsberichte erstellt worden, in denen die Mitglieder der beiden Hochschulen direkt über den Stand des laufenden Prozesses und die nächsten Schritte informiert worden sind. An beiden Fachhochschulen haben darüber hinaus Informationsveranstaltungen stattgefunden, auf

denen über den Projektstand informiert wurde. Visionsworkshops mit Vertreterinnen und Vertretern bereits fusionierter Hochschulen bzw. kooperierender Hochschulen ermöglichten den Mitgliedern der beiden Fachhochschulen Berichte über den Verlauf und die Folgen der Fusionsprozesse bzw. Kooperationsprozesse in Erfahrung zu bringen. Die Steuerungsgruppe selbst hatte sich zu einer mehrtägigen Klausurtagung im Mai 2007 getroffen, auf der die von den Projekt- und Arbeitsgruppen erarbeiteten Ergebnisse vorgestellt und diskutiert wurden.

Im Oktober 2007 fand in Frankfurt am Main ein Hochschultag statt, an dem ca. 400 Mitglieder beider Hochschulen teilgenommen haben und bei dem die Arbeitsergebnisse der Arbeits- und Projektgruppen und der Steuerungsgruppe vorgestellt und diskutiert wurden. In der Projekt- und Arbeitsgruppenphase, die vom Dezember 2006 bis Mai 2007 dauerte, haben insgesamt 29 Projekt- und Arbeitsgruppen an den Potenzialanalysen (unter anderem Stärken-Schwächen-Analysen) ihrer jeweiligen Wissenschafts- bzw. Verwaltungsbereiche gearbeitet. Die Ergebnisse der Projekt- und Arbeitsgruppen liegen schriftlich dokumentiert vor. Sie umfassen insgesamt etwa 2.500 Seiten Berichts- und Präsentationstext und stellen eine Betrachtung mit der gegenwärtigen singulären Alleinstellungssituation der beiden Hochschulen, aber auch eine intensive Auseinandersetzung mit jenen Möglichkeiten und Potenzialen dar, die nach einem möglichen Zusammenschluss beider Hochschulen realisiert werden könnten. Die Ergebnisse der Projekt- und Arbeitsgruppen bilden den eigentlichen Kern des Projekts der Strategischen Partnerschaft der beiden Hochschulen, da von denselben in den Potenzialanalysen für jede Fachdisziplin ein zukünftiges, strategisches Profil erarbeitet worden ist, entlang dessen sich eine fusionierte ‚Hochschule RheinMain - Universität für angewandte Wissenschaften‘ zukünftig aufstellen könnte. Zudem sind für den Service- und Verwaltungsbereich zentrale Entwicklungsachsen erarbeitet worden.

Grundsätzlich stimmten die Arbeits- und Projektgruppen einer ‚heißen‘ Fusion nicht zu. In aller Regel wurden stattdessen Formen von Kooperationen präferiert, in denen die gegenwärtige institutionelle Verfasstheit der beiden Hochschulen zunächst unangetastet bleiben

sollte, mittelfristig aber zu einer Hochschule ‚Neuen Typs‘ entwickelt und dann auch organisatorisch zusammengeführt werden sollte.

Die Ergebnisse der Projekt- und Arbeitsgruppen ließen erkennen, dass sich die Fachbereiche den Herausforderungen einer forschungs-basierten und zugleich praxisnahen Ausbildung der Studierenden in Graduate und Undergraduate Programmen stellen wollten. Vor dem Hintergrund eingeschränkter Ressourcen und bereits vorhandener Forschungsprofile haben sich die Arbeitsgruppen für eine Fokussierung der Forschung auf einige spezifische, möglichst interdisziplinäre Forschungsfelder ausgesprochen. Einige Arbeitsgruppen hatten detaillierte Vorstellungen zu Gründung eines interdisziplinären Forschungszentrums vorgelegt, in dem entlang bereits bestehender Forschungsschwerpunkte die Drittmittelforschung weiter intensiviert werden sollte. Dabei gingen die Arbeitsgruppen davon aus, dass sich die Forschungsaktivitäten vor allem um die Masterprogramme herum gruppieren müssten, da die vorhandenen Ressourcen nach einer sinnvollen Bündelung verlangten und für die Masterprogramme adäquate Forschungsumgebungen notwendig sind.

Vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren mit großem Aufwand vollzogenen Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen standen die Arbeitsgruppen einer weiterreichenden Zusammenarbeit in den Bachelor-Studiengängen eher ablehnend gegenüber. Ganz anders stellte sich aus der Sicht der Arbeitsgruppen die Situation in den Masterprogrammen dar. In diesem Bereich sahen die Arbeitsgruppen breite Möglichkeiten und Perspektiven einer intensiven Zusammenarbeit.

Zur Erarbeitung einer Organisations- und Potenzialanalyse hatte sich der Verwaltungsbereich in die paritätisch mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beiden Hochschulen besetzten Projektgruppen ‚Hochschuladministration und zentraler Einrichtungen‘ untergliedert. Dabei ist der Verwaltungsbereich unter anderem zu folgenden Ergebnissen gekommen:

- Der Verwaltungsbereich wird für alle in Form einer Strategischen Partnerschaft zu realisierenden Konzepten entsprechende

administrative Formen der Aufgabenwahrnehmung finden und umsetzen.

- Die Qualität der Verwaltungsprozesse ist abhängig von zeitlichen, personellen, finanziellen und organisatorischen Aspekten, die im Vorfeld einer Strategischen Partnerschaft zu vereinbaren sind.
- Für die Umsetzung einer Strategischen Partnerschaft bedarf es wesentlicher Maßnahmen zur Mitnahme des administrativen Personals im Prozess. Maßnahmen der Personalführung sowie der Personalentwicklung sind zu forcieren und auszubauen.
- Die Anpassung der Verwaltungsstrukturen bedarf eines entsprechenden zeitlichen Vorlaufs, um zum Beispiel Einheitlichkeit in Hinblick auf technische Standards und Verfahrenabläufe zu erzielen und rechtzeitig umzusetzen.

Als Erfolgskriterien im Bereich der infrastrukturellen Ausstattung wurde benannt, dass ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen geleistet werden müssen, um eine adäquate Angebotsbreite und Qualität gewährleisten zu können.

Neben der inhaltlichen Perspektive, die in der Arbeit der Projekt- und Arbeitsgruppen und einer anschließenden Auswertung durch die Steuerungsgruppe ihren Ausdruck fand, hat sich die Steuerungsgruppe auch mit den organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen einer Partnerschaft der beiden Hochschulen beschäftigt. Dabei hat die Steuerungsgruppe ein Ideenraster für zukünftige Organisationsformen diskutiert, das von verschiedenen Kooperationsgedanken, über Verbundstrukturen, Holdingkonstruktionen bis hin zu Fusionsszenarien reichte.

Aus der Fülle der möglichen Organisationsformen hat sich die Steuerungsgruppe mehrheitlich für eine Organisationsstruktur entschieden, die eine Neugründung mit flexiblen Fachbereichsstrukturen vorsah. Die im Anschluss an die Neugründung geplante Organisationsstruktur in Schools (Professional School, Graduate School inklusive Forschungszentrum und Undergraduate School) zeigt, dass die beiden Hochschulen sich mit innovativen Konzepten und künftigen

Organisationsstrukturen von Hochschulen auseinandergesetzt und an ihre spezifische Situation angepasst haben.

Das von einer Arbeitsgruppe der Steuerungsgruppe erstellte Eckpunktepapier basiert denn auch auf der Perspektive der Neugründung einer ‚Hochschule RheinMain - Universität für angewandte Wissenschaften‘ durch die beiden Fachhochschulen und gleichzeitiger Auflösung dieser Hochschulen. Es beschreibt vor dem Hintergrund der Neugründung die Weiterentwicklung der beiden Fachhochschulen zu einer Hochschule ‚Neuen Typs‘, die den zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen und Bedürfnissen gerecht wird und die vom bisherigen Hochschulsystem nicht ausreichend abgedeckt werden.

Die maßgebliche Veränderung hin zu einer Hochschule ‚Neuen Typs‘ findet sich im Bereich der Forschung, in der sich die neue Hochschule konsequent als forschende Hochschule positionieren will. Als notwendig wird dabei eine stärkere Forschungsorientierung, der Aufbau einer personellen und sächlichen Forschungsinfrastruktur mit Forschungsprofessuren, einem wissenschaftlichen Mittelbau, Laboren und Instituten sowie einem interdisziplinären Zentrum für angewandte Forschung erachtet. Auch werden fachbezogene Promotionsmöglichkeiten auf der Basis einer gesonderten Akkreditierung angestrebt.

Das Empfehlungspapier, das von einer Arbeitsgruppe der Steuerungsgruppe erstellt worden ist und den Senaten der beiden Hochschulen als Entscheidungsgrundlage gedient hat, gibt jene Diskussionen wieder, die im Zeitraum eines Jahres geführt worden sind. In diesem Papier sind auch die nächsten Schritte der Neugründung einer Hochschule beschrieben worden, um die weitere zeitliche Perspektive und die Stufen des Integrationsprozesses für die Senatsmitglieder und Hochschulangehörigen transparent zu machen.

Nach der Neugründung der Hochschule würden die beiden bestehenden Hochschulen darin aufgehen. Die neue Hochschule hätte eine einheitliche Hochschulleitung, einheitliche Gremien und Vertretungsorgane. In einer zweiten Stufe würden die bestehenden Fachbereichsstrukturen in neue

Strukturen überführt. Die Gründung eines Forschungszentrums und einer Graduate School, in der die Masterstudiengänge konzentriert würden, bilden die dritte Stufe der Bildung einer ‚Hochschule RheinMain - Universität für angewandte Wissenschaften‘.

Am 15. Oktober 2007 hat in Frankfurt am Main der gemeinsame Hochschultag stattgefunden, zu dem alle Beschäftigtengruppen und die Vertretungen der Studierendenschaft der beiden Fachhochschulen eingeladen waren. Ziel des Hochschultages war es, die Hochschulmitglieder und Angehörigen auf einer gemeinsamen Veranstaltung der beiden Hochschulen zu informieren und miteinander diskutieren zu lassen. Ca. 400 Mitglieder und Angehörige der beiden Hochschulen waren dieser Einladung gefolgt und haben einen Tag lang intensiv im Plenum in offenen Foren und in Kleingruppen die Empfehlungen (einschließlich des Eckpunktepapiers) der Steuerungsgruppe beraten. Im Rahmen des Hochschultages zeigte sich, dass an den beiden Hochschulen sehr unterschiedliche Stimmungen im Hinblick auf eine Fusion und Neugründung vorherrschten. Während die Wiesbadener/innen einem organisatorischen Zusammenschluss in ihrer Mehrheit positiv gegenüber standen, zeigte sich, dass bei den Frankfurter/innen deutliche Vorbehalte gegenüber einem solchen Modell bestanden. Deutlich wurde aber auch, dass stark altersbedingte Unterschiede in Zustimmung oder Ablehnung existierten. Während jüngere Mitglieder eine insgesamt positive Tendenz zu den Vorschlägen der Steuerungsgruppe erkennen ließen, waren es dienstältere Mitglieder, die sich zufrieden mit der gegenwärtigen Situation äußerten und keinen grundlegenden Veränderungsbedarf der gegenwärtigen Situation sahen. Diese Altersspezifik verwunderte in sofern nicht, als ältere Hochschulmitglieder in absehbarer Zeit die Hochschulen verlassen werden, während jüngere Kolleginnen und Kollegen viel stärker auf eine langfristige Zukunftssicherung angewiesen sind.

Bei der Auswertung des Hochschultages durch die Steuerungsgruppe im November 2007 zeigte sich, dass der Hochschultag zwar von allen Mitgliedern der Steuerungsgruppe als ausgesprochen positiv bewertet wurde, zugleich wurde aber auch offenkundig, was schon auf den letzten Sitzungen der Steuerungsgruppe kommuniziert worden war, dass es an

der Fachhochschule Frankfurt am Main in der Mitarbeiterschaft und im Senat für eine Neugründung der beiden Hochschulen als ‚Hochschule RheinMain - Universität für angewandte Wissenschaften‘ keine Mehrheit gab. Obwohl es offenkundig nicht an beiden Hochschulen gelungen war, die Hochschulmitglieder von den Zielen des Prozesses einer Strategischen Partnerschaft zu überzeugen, herrschte in der Steuerungsgruppe weitgehend Einigkeit darüber, den Senaten der beiden Hochschulen einen Beschlussvorschlag zum Empfehlungspapier vorzulegen. Von Seiten der Steuerungsgruppe wurde mehrheitlich beschlossen den Senaten folgende Beschlussempfehlung vorzulegen:

„Der Senat unterstützt grundsätzlich die geplanten Entwicklungen und Ziele der strategischen Partnerschaft in Kombination mit der Neugründung der ‚Hochschule RheinMain - Universität für angewandte Wissenschaften‘ und beauftragt die Präsidien der beiden Hochschulen, mit dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst in den Dialog zu treten. Dabei sind die notwendigen Rahmenbedingungen, Gesetzesänderungen und finanziellen Unterstützungen auszuhandeln und anschließend dem Senat vorzutragen. Über die endgültige Zustimmung zur Neugründung der Hochschule entscheidet der Senat nach Beratung der Verhandlungsergebnisse zu Beginn des akademischen Studienjahres 2008/2009“.

Bereits im November 2007 hatten die Hochschulräte der beiden Hochschulen in jeweils getrennten Sitzungen getagt und sich einmütig hinter die Empfehlungen der Steuerungsgruppe gestellt und die Senate aufgefordert, die Präsidien der beiden Hochschulen zu ermächtigen, mit dem zuständigen Ministerium in entsprechende Verhandlungen zu treten. Von dem zuständigen Fachminister, Staatsminister Udo Corts, wurde das Projekt der Strategischen Partnerschaft im Übrigen ideell und materiell nachhaltig gefördert.

Am 12. Dezember 2007 hatten schließlich die Senate der beiden Hochschulen getagt und sich dabei mit den Empfehlungen der Steuerungsgruppe befasst. Der Senat der Fachhochschule Wiesbaden hat dabei dem Antrag mit 12 Ja-Stimmen und 5 Nein-Stimmen zugestimmt. Der Senat der Fachhochschule Frankfurt am Main hat sich mit 11 Ja-Stimmen, 2 Enthaltungen und 4 Nein-Stimmen gegen Überlegungen in

Richtung einer Fusion oder Neugründung einer gemeinsamen Hochschule RheinMain ausgesprochen, solche Überlegungen sollten einstweilen nicht weiter verfolgt werden. Mit dieser Beschlusslage der beiden Senate war das Projekt der Strategischen Partnerschaft nicht mehr zu realisieren. Vielmehr werden nunmehr Akteure aus den Fachbereichen und den Zentralen Einrichtungen beider Hochschulen Mittel und Wege zu einer engen Kooperation im Hinblick auf gemeinsam zu verantwortende Studiengänge im Masterbereich, im dualen Ausbildungsbereich, im wissenschaftlichen Weiterbildungs- und Forschungsbereich unterhalb der Ebene einer fusionierten Hochschule finden.

Im Hinblick auf eine Bewertung des Projektverlaufs der Strategischen Partnerschaft soll in Erinnerung gerufen werden, dass die Hochschulfusionen, die bislang in der Bundesrepublik zum Beispiel an den Standorten Duisburg/Essen, Lüneburg und Emden/Oldenburg/Wilhelmshaven stattgefunden haben, von den zuständigen Fachministerien verordnet wurden und in aller Regel gegen den Widerstand der betroffenen Hochschulen und ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durchgesetzt wurden. Mit den Fusionsentscheidungen sind aber gravierende Folgeprobleme verbunden gewesen, die in der Nachfolgezeit unter erheblichem Aufwand angegangen und bewältigt werden mussten. Die Situation vor Beginn des Projekts der Strategischen Partnerschaft war hingegen eine völlig andere. Hier sind die Überlegungen eines Zusammenschlusses von den beiden Präsidenten entwickelt und von diesen und den übrigen Präsidiumsmitgliedern der beiden Hochschulen vorangetrieben, also an den Hochschulen aus eigenem Antrieb generiert worden. Die Präsidenten der beiden Hochschulen haben dabei von Anfang an betont, dass sie die Angehörigen der unterschiedlichen Statusgruppen im Rahmen eines ergebnisoffenen Prozesses an der Erarbeitung der konkreten Umsetzung der Projektziele beteiligen wollten. In sofern ist eine Ausgangssituation entstanden, bei der die Mitarbeitergruppen der beiden Hochschulen sowie die Studierendenvertretungen aktiv in den Prozess der Gestaltung der Formen der Zusammenarbeit eingreifen und diesen mitbestimmen konnten. Dies hat allerdings nicht zu einem Absentismus von Widerstand geführt, vielmehr ist der Widerstand gegen einen Zusammenschluss nur zu einem früheren Zeitpunkt offenkundig und virulent geworden.

Von Anfang an ist die Ablehnung einer Fusion an der Fachhochschule Frankfurt am Main stärker gewesen als an der Wiesbadener Fachhochschule. Während es an der Fachhochschule Wiesbaden eher gelungen war, die anfänglichen Gegner beziehungsweise Ambivalenten einer Fusion einzubinden und letztlich mehrheitlich für einen Zusammenschluss zu gewinnen, ist dies an der Frankfurter Fachhochschule nicht gelungen. Dafür mag auch die Standortfrage in der Metropole Frankfurt am Main mitverantwortlich sein. Insgesamt ist die fehlende Zustimmung zu einer Fusion mit der Fachhochschule Wiesbaden aber sicherlich einem Bündel von Gründen geschuldet. Eine Besonderheit bestand darin, dass die Veränderungen auf die das Projekt Bezug nahm, zwar an Aktualität gewonnen haben, ein unmittelbarer Änderungs- oder Handlungsdruck aber noch nicht vehement spürbar war. Insofern appellierten die Projektinhalte an eine Rezeption von nicht eingetretener Zukunft, sie blieben damit in gewisser Hinsicht abstrakt. Das Projekt befand sich somit in dem Dilemma, dass die damit einhergehenden Transformationen von den Mitgliedern der Hochschule mitgetragen und mitgestaltet werden müssen, die angestrebten Veränderungen aber noch nicht als Handlungskonflikt virulent sind. Es spielte sicherlich auch eine Rolle, dass sich generell Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eher mit ihrer jeweiligen Fachdisziplin identifizieren und daher grundlegende Veränderungen der Hochschule als Ganzes selten aktiv mittragen.

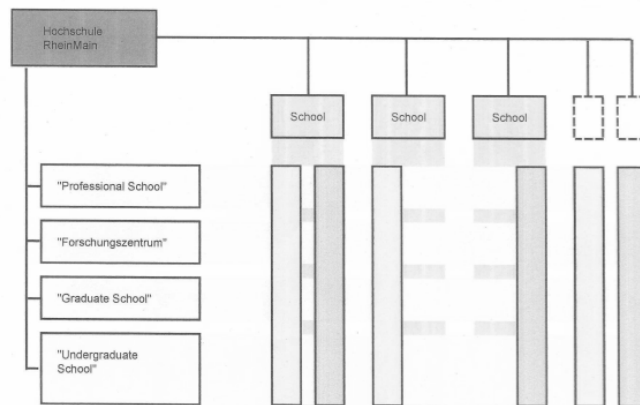
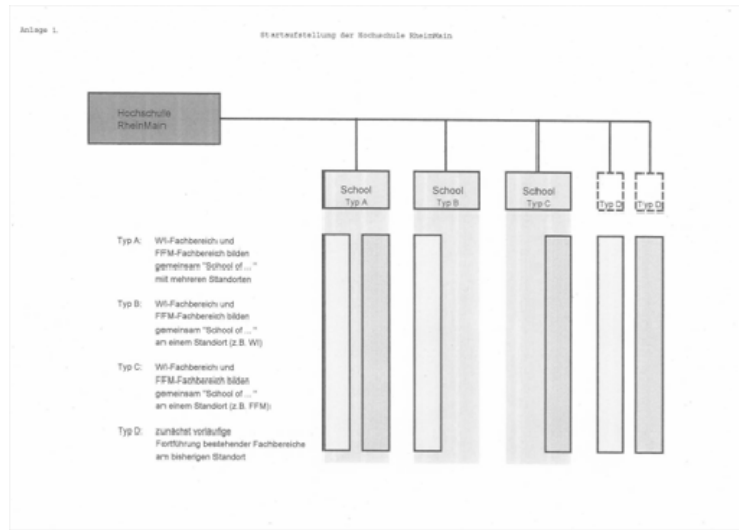
Auch nach dem Scheitern des Projekts der Strategischen Partnerschaft werden die hierin erarbeiteten Struktur- und Zukunftskonzepte für die zu gründende ‚Hochschule RheinMain - Universität für angewandte Wissenschaften‘ als wegweisend für die Weiterentwicklung des Fachhochschultypus angesehen.

Quellenangaben:

- Klockner, Clemens, Durchlässigkeit fängt im Kopf an - Zum Zusammenwachsen unterschiedlicher Hochschultypen im Bolognazeitalter. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Der Bolognaprozess am Scheideweg?, Dokumentation der 37. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 17. Mai – 20. Mai 2007, Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2008, S. 44 ff..

- Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006.

Anlagen:



Eckpunktepapier der Steuerungsgruppe zurHochschule RheinMain – Universität für Angewandte Wissenschaften

Frankfurt a. M. Geisenheim Rüsselsheim Wiesbaden

Stand 08. Oktober 2007

1. Merkmale einer Hochschule RheinMain - Universität für Angewandte Wissenschaften

- Die *Hochschule RheinMain* positioniert sich als Hochschule, in der paradigmatisch nach Lösungen für die Weiterentwicklung der Fachhochschulen zu ‚Hochschulen neuen Typs‘ gesucht wird (s. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, 2006). Sie repräsentiert einen Hochschultypus, der gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Bedürfnissen und Entwicklungen entspricht, die vom bisherigen Hochschulsystem nicht ausreichend abgedeckt werden.
- Als wissenschaftliche Hochschule lehrt und forscht die *Hochschule RheinMain* auf dem jeweiligen Erkenntnisstand der Fachwissenschaften.
- Die *Hochschule RheinMain* sieht als ihre besondere Stärke die Integration von Anwendung, Praxisbezug, Umsetzung, Problemlösung in Lehre und Forschung, ohne damit Grundlagenforschung aus ihrem Programm auszugrenzen, wenn einzelne Bereiche entsprechende Stärken aufweisen.
- Die *Hochschule RheinMain* pflegt und entwickelt die vorhandenen Kompetenzen einer auf die Lernenden zentrierten Ausbildung und Lehre, wie sich dies z. B. im engen Kontakt von Lernenden und Lehrenden und zeitgemäßen Lehr- und Lernformen ausdrückt.
- Spitzenqualität in der Lehre ist ein tragender Pfeiler des Profils der *Hochschule RheinMain*. Die kontinuierliche Weiter- und Neuentwicklung von Ausbildungs-, Lehr- und Lernformen sowie eine systematische hochschuldidaktische Grund- und Weiterbildung aller Lehrenden tragen hierzu bei.
- Die *Hochschule RheinMain* entwickelt und stärkt ihr Selbstverständnis als forschende Hochschule. Das bedeutet im einzelnen:
 - Schwerpunktbildung und Forschungsplanung, die sich an vorhandenen Stärken orientieren
 - Ausweisung von dauerhaften und/oder temporären Forschungsprofessuren
 - Aufbau und Vorhalten einer nachhaltigen personellen und sächlichen Infrastruktur für die Forschung mit
 - wissenschaftlichem Mittelbau,
 - Laboren/ Instituten,
 - Zentrum für angewandte Forschung

- Berufung von Professorinnen und Professoren mit stärkerer Betonung der Forschungskompetenz.
- Eine studiengangsbezogene Promotionsmöglichkeit auf der Basis einer gesonderten Akkreditierung wird angestrebt.
- Die *Hochschule RheinMain* steht für soziale und gesellschaftliche Offenheit. Das bedeutet generell den aktiven Einsatz für Chancengleichheit und Abbau von Bildungsbarrieren und im besonderen
 - Eröffnung vielfältiger Möglichkeiten des Zugangs zur Hochschule
 - Akzeptanz und Förderung ‚ungewöhnlicher Bildungsverläufe‘ der Studierenden
 - Familienfreundlichkeit
 - Profilierung als Hochschule für lebensbegleitendes Lernen, Weiterbildung und Transfer
- Die *Hochschule RheinMain* verpflichtet sich zu einem integrierten Qualitätsmanagement, in dem alle Aspekte der Leistungserbringung in Lehre/Weiterbildung, Forschung und Verwaltung in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess evaluiert und weiterentwickelt werden
- Die *Hochschule RheinMain* sucht aktiv die Vernetzung und Kooperation mit der Region. Sie entwickelt dafür neue Formen, z. B.
 - gemeinsame F + E-Einrichtungen mit Unternehmen / Organisationen
 - maßgeschneiderte Aus- und Weiterbildungsangebote.
- Die *Hochschule RheinMain* sucht die Kooperation mit benachbarten Universitäten, wenn möglich auch in Form eines Hochschulverbundes (z. B. mit der Goethe-Universität Frankfurt) und gemeinsamen Graduiertenprogrammen.
- Die *Hochschule RheinMain* hat den Charakter einer lernenden Organisation. Sie betreibt beginnend mit ihrer Gründung eine konsequente, hauptamtlich verankerte Personalentwicklung, Schulung, Weiterqualifikation und Karriereförderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Das heißt im einzelnen:
 - Veränderungsentscheidungen werden mit einer quantitativen und qualitativen Personalbedarfsermittlung verknüpft
 - Das vorhandene Know-How der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bei den Vorgängereinrichtungen ist zusammen zu führen und zu steigern.
 - Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen werden die Veränderungsprozesse aktiv mit gestalten und durch geeignete Schulungsmaßnahmen ihre Kompetenz | erhöhen

- Die Hochschulverwaltung orientiert sich am Dienstleistungsbedarf der Studierenden und der Beschäftigten
- Die Aufgaben der Hochschulverwaltung werden in einem ausgewogenen Verhältnis zentral und an den Studienorten erbracht
- Die *Hochschule RheinMain* steht für neue Wege in der Karriereplanung von Professorinnen und Professoren. Ihnen werden unter Wahrung der Chancengleichheit unterschiedliche, jedoch gleichwertige Karrierepfade in Lehre, Forschung, Transfer / Weiterbildung und Hochschulmanagement eröffnet.

2. Besondere Profilmerkmale der *Hochschule RheinMain* im Bereich der Lehre

- Die *Hochschule RheinMain* versteht sich als wissenschaftliche Einrichtung, in der grundständige Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge in anwendungs- und forschungsorientierter Ausrichtung studiert werden.
- An der *Hochschule RheinMain* findet die Ausbildung in konsekutiven Masterstudiengängen immer vor dem Hintergrund ausgewiesener Forschungsaktivitäten der Lehrenden in den jeweiligen Wissenschaftsfeldern statt. Dabei werden die Fragestellungen und Ergebnisse der Forschungen in den Prozess der Lehre rückgekoppelt.
- Die *Hochschule RheinMain*
 - will neue Studiengangsstrukturen im Grundständigen- wie im Weiterbildungs-Bereich entwickeln und einführen
 - schafft hohe Flexibilität der Curricula und schnelle Anpassungsmöglichkeiten von Strukturen an Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Praxis
- Die *Hochschule RheinMain* initiiert Prozesse lebenslangen Lernens. Sie hält für alle ihre Zielgruppen diesem Zweck dienliche Studien- und Lernformen vor, z.B.
 - Abendstudium,
 - Teilzeitstudium,
 - Blockstudium,
 - Onlinestudium und E-Learning,
 - berufsintegriertes Studium

Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung und Einführung von Weiterbildungsmasterstudiengängen.
- Die *Hochschule RheinMain* will weiterhin:
 - Modelle zur Anerkennung von außerhalb der Hochschule erbrachten Leistungen und vorhandenen Berufsqualifikationen entwickeln
 - Kombinationen von klassischem Studium, Lehre und Weiterbildung zulassen (z.B. Öffnung von ‚Standard‘- Lehrveranstaltungen für Externe)

- Leistungsnachweise von Zertifikatskursen aus anderen Weiterbildungsbereichen anerkennen
 - Zertifikatskurse z.B. in Studienschwerpunkten für den Bereich Weiterbildung einrichten
 - einen Bachelorabschluß auch als Summe mehrerer erworbener Zertifikate ermöglichen
 - die Weiterbildung in den Lehrbetrieb integrieren
- Die *Hochschule RheinMain* engagiert sich besonders in der Entwicklung und Einführung zeitgemäßer Formen von Studium, Lernen und Beratung. Dies schließt ein
- Eine stärkere, intensive Beratung des Studienverlaufs zur Sicherstellung eines geregelten Studiums (gerade für teilzeit- und berufsbegleitende Studienangebote) z.B. durch
 - vertragliche Vereinbarungen
 - obligatorische Arbeitsgruppen
 - Mentorenprogramme
- Die *Hochschule RheinMain* will sich in Lehre und Forschung verstärkt international ausrichten. Neben fremdsprachigen Studienelementen werden vor allem Kooperationen in Lehre, Studium und Forschung mit ausländischen Hochschulen angestrebt.

3. Besondere Profilmerkmale der *Hochschule RheinMain* im Bereich der Forschung

- Der Schwerpunkt der Forschung an der *Hochschule RheinMain* zielt auf die Anwendungsorientierung und unterliegt daher spezifischen Rahmenbedingungen. Die Forschungsaktivitäten an der *Hochschule RheinMain* sollen sich daher an einem Forschungsbegriff orientieren, der vor allem die Bereiche
- Forschung und Entwicklung (F&E)
 - Lösung von Anwendungsproblemen
 - Beratungsleistungen
- beinhaltet. Zudem wird sie sich dem Anspruch einer interdisziplinären Zusammenarbeit der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen stellen.
- Die *Hochschule RheinMain* wird umfangreiche Forschungsaktivitäten in den oben beschriebenen Handlungsfeldern entfalten. Da Forschungsaktivitäten immer auch personelle, räumliche und monetäre Ressourcen voraussetzen, benötigt die *Hochschule RheinMain* dafür die folgenden Voraussetzungen
- Einrichtung von Forschungsprofessuren mit reduzierter Lehrverpflichtung
 - Aufbau eines wissenschaftlichen Mittelbaus
 - Gründung eines Zentrums für Angewandte Forschung

- Die *Hochschule RheinMain* wird vielfältige Instrumente zur Entwicklung von Forschungsstärke einsetzen. Sie verfolgt den Aufbau einer nachhaltigen Forschungs(infra)struktur durch die Koordination der Forschungsaktivitäten und die Unterstützung der Forscher. Hierzu werden
 - speziell geförderte Forschungsfelder definiert
 - ein Forschungsförderplan erstellt
 - Anreizmechanismen zur Beteiligung eingeführt
 - ein Forschungsmanagement mit hoher Autonomie und Kompetenz und mit klaren Zielvorgaben gerichtet auf definierte Forschungsfelder eingerichtet
 - personelle und infrastrukturelle Unterstützung geleistet
 - Forschungsmarketing nach innen und außen betrieben
 - erhöhte Flexibilität und Durchgängigkeit bei der Forschung ermöglicht

Forschungsfelder können hierbei durch Fachbereiche, einzelne Forscher bzw. fachbereichsübergreifende Forschergruppen oder Institute repräsentiert werden. Interdisziplinären Forschungsprojekten unter Beteiligung mehrerer Forscher kommt eine besondere Bedeutung zu.
- Die *Hochschule RheinMain* fördert besonders forschungsbasierte Masterprogramme.
- Die *Hochschule RheinMain* bietet:
 - kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) besondere Forschungs- und Entwicklungsangebote an sowie
 - Forschungsk Kooperationen mit Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen auch in der Organisationsform einer Public Private Partnership (PPP)
- Zur Evaluation der Forschungsstärke werden spezielle Messparameter für anwendungsorientierte Forschungsleistungen benötigt. Diese werden von der Hochschule zu entwickeln sein. Ein unverzichtbares Kriterium ist dabei die Publikation der Forschungsergebnisse, die die *Hochschule RheinMain* verstärkt befördern wird.

4. Besondere Strukturelemente der *Hochschule RheinMain*

- Die *Hochschule RheinMain* ist verfasst als eine Organisation mit einer Hochschulleitung, einem Senat, einem Hochschulrat, einer Verwaltung.
- Sie umfasst sechs Hochschulstandorte zuzüglich eines neu zu gründenden Forschungszentrums.
- Sie orientiert sich in einem ersten Schritt an dem Organisationsansatz fachbereichsbezogener Schools. (Anlage 1)
- Die Weiterentwicklung dieser Schools ist in der Form einer Matrix-Organisation beabsichtigt. (Anlage 2)

Autorinnen und Autoren

Dr. Dorothee Bittscheidt

Dr. Dorothee Bittscheidt, Sozialwissenschaftlerin, 1977 bis 1980 Lehre und Forschung an der Universität Bremen, ab 1980 Senatsdirektorin der Freien und Hansestadt Hamburg, Leitung des Amtes für Jugend und – später – des Amtes für Soziales und Rehabilitation in der Behörde für Arbeit, Jugend und Soziales, Hamburg. 1993 Staatssekretärin im Ministerium für Arbeit, Soziales, Jugend und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein. 1999 zur Präsidentin der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg gewählt. Letzte Präsidentin dieser Hochschule, die durch Beschluss des Senats (2004) ihre Selbstständigkeit als Hochschule verlor und in die Universität Hamburg eingegliedert wurde. Derzeit (ehrenamtliche) Vorsitzende des Aufsichtsrats des Studierendenwerks Hamburg.

Dr. Jörg Dräger

Dr. Jörg Dräger, Jahrgang 1968, studierte zunächst Physik und Betriebswirtschaftslehre an der Universität Hamburg. Nach dem Vordiplom wechselte er zur Cornell University, New York, und erwarb dort den Master of Science (M.Sc.) sowie den Doctor of Philosophy (Ph.D.) in Theoretischer Physik. Von 1996 bis 1998 war Dräger für die Unternehmensberatung Roland Berger in Frankfurt/M. tätig. Anschließend kehrte er nach Hamburg zurück und übernahm die Geschäftsführung des neu gegründeten Northern Institute of Technology, einer international orientierten privaten Hochschulinstitution. Von 2001 bis 2008 war Jörg Dräger Senator für Wissenschaft und Forschung (parteilos) der Freien und Hansestadt Hamburg. In den Jahren 2004 bis 2006 verantwortete er zudem die Ressorts Gesundheit und Verbraucherschutz. Seit seiner Amtsübernahme war Dräger auch Mitglied der Kultusministerkonferenz und stellvertretendes Mitglied des Bundesrates. Seit 1. Juli 2008 ist Jörg Dräger Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung und Geschäftsführer des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE).

Prof. Dr. Andreas Geiger

Der Sozialwissenschaftler ist seit 1998 Rektor der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH). Seit 2004 ist er Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz und übernahm dort im Jahr 2006 das Amt des Sprechers der Fachhochschulen. Nach der Promotion zum Doktor der Sozialwissenschaften in Göttingen 1978 arbeitete Geiger als wissenschaftlicher Angestellter an den Fachhochschulen Hildesheim/Holzminde und Braunschweig/Wolfenbüttel. Von 1984 bis 1992 war er wissenschaftlicher Angestellter und stellvertretender Geschäftsführer im Wissenschaftlichen Institut der Ärzte Deutschlands in Bonn. An der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) wirkte er zwischen 1992 und 1998 als Gründungsdekan am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen und Professor für Sozialmedizin und Soziologie. Andreas Geiger ist 62 Jahre alt. Er ist seit 1977 mit der Oberstudienrätin Antje Brammer-Geiger verheiratet und hat zwei erwachsene Söhne.

Prof. Dr. Clemens Klockner

Geboren 1944. Studium der Rechts- und Politikwissenschaften. Seit 1978 Professor für Gesellschaftswissenschaften im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Wiesbaden. Seit 1985 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden. In der Zeit von 1991 bis 1995 Vorsitzender der deutschen Fachhochschulkonferenz (FRK). Von 1994 bis 2000 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2001 bis 2007 Mitglied des Wissenschaftsrates.

Dr. Josef Lange

Josef Lange ist Jahrgang 1948. Studium der Katholischen Theologie, Geschichte und Politischen Wissenschaften an den Universitäten Münster und Regensburg 1966 bis 1974; Diplom Theologie 1971; Promotion zum Dr. phil. 1974. Mitglied der Bayerischen Hochschulplanungskommission (1971 bis 1974). Persönlicher Referent des Gründungspräsidenten und Referent für Hochschulplanung an der Universität Bayreuth (1974 bis 1979); Referatsleiter in der Geschäftsstelle der Deutschen Forschungsgemeinschaft (1979 bis 1984) und in der Geschäftsstelle des

Wissenschaftsrats (1984 bis 1990); Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1990 bis 2000); Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung in der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (2000 bis 2001); Berater beim Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2001); Leiter der Abteilung Ressortkoordinierung in der Thüringer Staatskanzlei (2002 bis 2003); Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (seit März 2003).

Prof. Dr. Rolf Meinhardt

Rolf Meinhardt, Dr. phil. habil., Professor am Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Bildungs- und Sozialarbeit mit Migrantinnen und Migranten. Verfasser zahlreicher Publikationen und Leiter verschiedener Projekte (wie Dezentrale Flüchtlingssozialarbeit, Interkulturelle Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Kosovo, Kooperative Migrationsarbeit in Niedersachsen). In den letzten Jahren vor allem Forschungsarbeiten über die Lage hochqualifizierter Einwanderer in der Bundesrepublik und Initiator des bundesweit ersten BA-Studienganges „Interkulturelle Bildung und Beratung“ für diese Gruppe an der Universität Oldenburg. Meinhardt baut zurzeit eine Leit- und Koordinationsstelle „Studienangebote für hochqualifizierte Migrantinnen und Migranten an niedersächsischen Hochschulen“ auf.

Prof. Dr. Wilfried Müller

Prof. Dr. Wilfried Müller studierte von 1965 bis 1971 Chemie an der Universität Kiel und legte sein Diplom im März 1971 ab. Parallel studierte er Philosophie. Von 1971 bis 1974 setzte er sein Studium der Philosophie weiter fort und begann mit dem Studium der Erziehungswissenschaften und der Soziologie an der Universität Hamburg. Im Nov. 1974 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Hamburg. Danach wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg. Später Assistenzprofessur an der Universität Bremen am FB Physik/Elektrotechnik. Im Januar 1979 Berufung auf Professur. Von 1982 bis

1989 Sprecher des Berufspraxiszentrums der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche. Von 1989 bis 1995 Geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Forschungszentrums Arbeit und Technik (artec). Er war von 1997 bis 2002 Konrektor für Lehre und Studium an der Universität Bremen. Seit September 2002 dann Rektor der Universität Bremen und Vorsitzender der Landesrektorenkonferenz der bremischen Hochschulen. Seit September 2006 Sprecher des Universitätsverbundes Norddeutscher Universitäten und seit August 2007 Vizepräsident für Lehre und Studium der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Dr. Wolfgang Müskens

Dr. phil. Wolfgang Müskens studierte 1988 bis 2006 Psychologie an den Universitäten Düsseldorf und Koblenz-Landau. Anschließend arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Psychologie in der Universität Koblenz-Landau, promovierte 2001 im Bereich ‚Differenzielle Psychologie‘. Seit Dezember 2001 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig. Von 2005 bis 2008 koordinierte er dort den ‚Qualifikationsverbund Nord-West‘ – eines der 12 ANKOM-Modellprojekte. Forschungsschwerpunkte: Authentische Kompetenzerfassung, Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule sowie Lebenslanges Lernen.

Prof. Dr. Sabine Remdisch

Prof. Dr. Sabine Remdisch, Studium der Psychologie (mit dem Schwerpunkt Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie) an der Justus-Liebig-Universität Giessen. Danach von 1996 bis 1998 Gastforscherin an der Universität van Amsterdam und von 1994 bis 2006 Consultant und Begleitforscherin bei der Adam Opel GmbH. 1998 Promotion zum Dr. phil. und ab September 1999 Professur für Wirtschaftspsychologie mit dem Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden und Personal/Organisation am Fachbereich Wirtschaftspsychologie an der Fachhochschule Nordostniedersachsen. Ab April 2001 Gründung und Leitung des An-Instituts Evalue-consult GmbH

(Kompetenzzentrum für Wirtschaftspsychologie mit Schwerpunkt Evaluation), Gesellschafterin und Institutsleitung. Von 2002 bis 2003 Dekanin des Fachbereichs Wirtschaftspsychologie der Fachhochschule Nordostniedersachsen. März 2003 bis Dezember 2004 Vizepräsidentin der Fachhochschule Nordostniedersachsen, mit dem Verantwortungsbereich für ‚Forschung, Innovation, Transfer‘. Ab Januar 2005 bis April 2006 Vizepräsidentin im Übergangspräsidium der fusionierten Universität Lüneburg mit dem Verantwortungsbereich für ‚Forschung und Transfer‘. Ab Juni 2005 Gründung und Leitung des Instituts für Evaluation und Qualitätsentwicklung an der Fakultät für Wirtschafts-, Verhaltens- und Rechtswissenschaften der Universität Lüneburg und ab Mai 2006 Vizepräsidentin der Leuphana Universität Lüneburg, Verantwortungsbereich ‚Lebenslanges Lernen‘. Seit 2008 Entwicklung und Studiengangsleitung des Weiterbildenden MBA ‚Performance Management‘ der Leuphana Professional School.

Prof. Dr. Andrä Wolter

Studium Erziehungswissenschaft, Geschichte und Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Oldenburg, und an der Universität Oldenburg; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Oldenburg (1975 - 1990); dort auch Promotion und Habilitation. Arbeitsbereichsleiter Hochschule am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (IES) GmbH an der Universität Hannover (1990 - 1993); seit 1993 Professor für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen an der TU Dresden; 2004-2006 Leiter der Abteilung 2 Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover. Arbeitsschwerpunkte: empirische Hochschul- und Studentenforschung, Lebenslanges Lernen, Bildungsberichterstattung. Mitglied der Autorengruppe ‚Nationale Bildungsberichterstattung‘; Sprecher des Promotionskollegs Lebenslanges Lernen an der TU Dresden; geschäftsführender Direktor des Sächsischen Kompetenzzentrums für Bildungs- und Hochschulplanung an der TU Dresden.