Aalborg Universitet

All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik

Scholkmann, Antonia

Published in:
Lust oder Frust?

DOI (link to publication from Publisher):
10.3278/6004686w

Creative Commons License
CC BY-SA 4.0

Publication date:
2019

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Scholkmann, A. (2019). All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik. In L. Brockenhoff, & A. Keller (Eds.), *Lust oder Frust?: Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand* (pp. 71-80). wbv Media GmbH & Co.KG. https://doi.org/10.3278/6004686w

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: December 06, 2025

GEW

Materialien aus Hochschule und Forschung

126 |

Lisa Brockerhoff | Andreas Keller (Hg.)

Lust oder Frust?

Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand

wbv

Materialien aus Hochschule und Forschung

126 |

Lisa Brockerhoff | Andreas Keller

Lust oder Frust?

Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand

wbv

Herausgeber der Reihe **„GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung“** ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Hochschule und Forschung. In der Reihe erscheinen Publikationen zu Schwerpunktthemen der gewerkschaftlichen Arbeit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Der vorliegende Band wurde von der Max-Traeger-Stiftung gefördert.

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 05 21 | 9 11 01-11
Telefax: 05 21 | 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de
Umschlaggestaltung, Innenlayout &
Satz: Christiane Zay, Potsdam
Best.-Nr. 6004686
ISBN (Print) 978–3–7639–6040–8
DOI 10.3278/6004686w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhalt

Vorwort 7

Einleitung 9

Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand
Lisa Brockerhoff, Andreas Keller

A Was ist eigentlich Qualität in Studium und Lehre – eine Annäherung 13

A1 Gute Lehre – ein Job für Profis? Zur Professionalisierung der Hochschullehre 15
Ludwig Huber †

A2 Gute Lehre, gutes Studium in der Lehrer_innenbildung – was ist das? 31
Peer Pasternack

B Lehre an deutschen Hochschulen – wer steckt dahinter? 43

B1 Wer lehrt? Strukturen und Akteure akademischer Lehre an deutschen Hochschulen 45
Roland Bloch, Carsten Würmann

B2 Und dann noch so ein bisschen Lehre – Hochschullehre als Herausforderung für Promovierende 55
Jessica Schülein, Torsten Steidten

B3 Gute Arbeit – gute Lehre: Zwei Seiten einer Medaille. Die GEW-Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“ 61
Andreas Keller

C Qualität von Lehre und Studium im Lichte aktueller Herausforderungen 69

C1 All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik 71
Antonia Scholkmann

C2 Digitalisierung von Studium und Lehre – Segen oder Fluch? 81
Sandra Hofhues

C3 Academic Freedom in Turkey – The Experience of Academics for Peace 89
Latife Akyüz

C4 Ein leerer Magen studiert nicht gern – die Zukunft der Studienfinanzierung 95
Sonja Bolenius

C5 Wie weiter nach dem NC-Urteil des Bundesverfassungsgerichts? 103
Wilhelm Achelpöhler

D Gute Lehre – eine Herausforderung für die Hochschulen 111

D1 Strategien für die Hochschullehre 113
Sabine Behrenbeck

D2 Grundfinanzierung und Arbeitsentlastung anstatt Wettbewerbsförderung in der Lehre 121
Katharina Lenuck

E Akkreditierung: Garant für Qualität oder bürokratische Zumutung? 125

E1 Vor und nach der Reform: Neue Perspektiven des Akkreditierungssystems 127
Reinhold R. Grimm

E2 Akkreditierung: Garant für Qualität oder bürokratische Zumutung? 135
Andreas Keller

E3 Akkreditierung in der Transformation – Erwartungen und Anforderungen 141
Hans-Jürgen Urban

E4 Herausforderungen im neuen Akkreditierungssystem: Perspektive aus der beruflichen Praxis 147
Christina Gommlich, Isabel Rohner

E5 Akkreditierung nach dem neuen Staatsvertrag – aus Sicht einer Akkreditierungsagentur 151
Verena Kloeters

F Bologna 2030 – die Zukunft des Europäischen Hochschulraums 157

F1 Bologna Emeritus? Wo steht der wichtigste europäische Bildungsprozess nach zwanzig Jahren? 159
Andrea C. Blättler, Franz-Dominik Imhof

F2 20 Years of Bologna – Results and Perspectives from the View of European Academic Trade Unions 173
Jens Vraa-Jensen

G Die Verantwortung von Bund und Ländern 183

G1 Klasse oder Masse? Hochschulfinanzierung im Spannungsfeld von Grundfinanzierung und Bund-Länder-Programmen 185
Salvatore Barbaro

G2 Lust statt Frust! Das Budenheimer Memorandum und die Folgen 192
Andreas Keller

G3 Ein neuer Hochschulpakt muss her! Hochschulen ausbauen – Qualität von Lehre und Studium nachhaltig verbessern 199
Budenheimer Memorandum der Bildungsgewerkschaft GEW

G4 Innovation durch Partizipation 213
Vorschläge der Bildungsgewerkschaft GEW zur Zukunft des Qualitätspakts Lehre

Autorinnen und Autoren 219

Vorwort

Andreas Keller

Qualitätsoffensive und Qualitätspakt, Evaluation und Akkreditierung – die Qualität von Lehre und Studium war noch nie so präsent in der Hochschulpolitik. Doch nicht nur bei vielen Studierenden, sondern auch bei Lehrenden macht sich immer mehr Frust statt Lust breit. Die Finanzierung der Hochschulen hält nicht Schritt mit dem Anstieg der Studierendenzahlen, Lehrende haben zu wenig Möglichkeiten zur hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildung, und auch auf das digitale Zeitalter des 21. Jahrhunderts ist die Alma Mater nur unzureichend vorbereitet. Immer mehr Zeitverträge mit immer kürzeren Laufzeiten, lange und steinige Karrierewege und der Einsatz von Lehrbeauftragten als Dumping-Lehrkräfte beinträchtigen die Kontinuität in der Lehre und gefährden die Qualität von Studium und Lehre.

Auf der 10. GEW-Wissenschaftskonferenz von 26. bis 29. September 2018 in Budenheim bei Mainz hat die Bildungsgewerkschaft vor diesem Hintergrund die Qualität von Lehre und Studium auf den Prüfstand gestellt und ihre Perspektiven ausgelotet. Wie kann gute Lehre zu einem Job für Profis werden? Brauchen Hochschulen eine eigene Strategie für die Lehre? Wie kann durch gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen gute Lehre entstehen? Sollte bei der Hochschulfinanzierung Klasse oder Masse im Fokus von Bund und Ländern stehen? Wie kann Akkreditierung von einer bürokratischen Zumutung zu einem partizipativen Instrument der Qualitätsentwicklung werden? Welche Zukunft hat der Bologna-Prozess?

Die Beiträge der dafür gewonnenen Expertinnen und Experten aus Hochschule und Forschung, Politikerinnen und Politiker, Vertreterinnen und Vertreter von Wissenschaftsorganisationen und Gewerkschaften können dank der freundlichen Förderung durch die Max-Traeger-Stiftung im vorliegenden Tagungsband dokumentiert werden, ebenso das aus Anlass der Konferenz präsentierte Budenheimer Memorandum. Ich wünsche mir eine breite Rezeption der Beiträge in der Öffentlichkeit und Anstöße für weitere Anstrengungen von Lehrenden und Studierenden, Hochschulen, Bund und Ländern für eine gute Lehre und gute Studienbedingungen.

Die Arbeit an diesem Band wurde von der Nachricht überschattet, dass am 11. Mai 2019 im Alter von 82 Jahren völlig unerwartet Prof. Dr. Dr. h. c. Ludwig Huber verstorben ist. Er war zuletzt Professor für Erziehungswissenschaft und wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs an

der Universität Bielefeld. Er hat maßgeblich zur Verankerung der Hochschuldidaktik im deutschen Hochschulsystem beigetragen und war auch als engagierter GEW-Kollege bekannt. Bei der GEW-Wissenschaftskonferenz in Budenheim hat er nicht nur einen inspirierenden Eröffnungsvortrag gehalten, sondern die gesamte Debatte rund um die Qualität von Lehre und Studium aktiv begleitet. Ich persönlich werde Ludwig Huber als scharfsinnigen und ideenreichen, offenen und zugewandten Kollegen und Ratgeber vermissen. Es ist für uns eine besondere Ehre, seinen Beitrag in diesem Band posthum veröffentlichen und so dazu beitragen zu dürfen, ihm ein ehrendes Andenken zu bewahren.

Frankfurt am Main im Juli 2019

Dr. Andreas Keller
Stellvertretender Vorsitzender der GEW

Einleitung

Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand

Lisa Brockerhoff, Andreas Keller

Die Debatte um die Zukunft von Hochschulpakt und Qualitätspakt haben Lehre und Studium vorübergehend in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion gerückt, doch ist es Zeit, sich der Frage einer nachhaltigen Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre zu stellen. Der vorliegende Sammelband möchte dazu einen Beitrag leisten und spiegelt die unterschiedlichen Debatten auf der 10. Wissenschaftskonferenz der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vom 26. bis 29. September 2018 in Budenheim wider.

Im ersten Kapitel widmet sich der im Mai 2019 unerwartet verstorbene Prof. Dr. Dr. h. c. Ludwig Huber (Universität Bielefeld) der Profession der Hochschullehre und stellt die Frage, wie Qualität in Lehre definiert werden kann, dabei appelliert er vor allem an den individuellen Aushandlungsprozess in den Hochschulen. Der Hochschuldidaktik schreibt er ins Stammbuch, sie möge weniger affirmativ und mehr politisch-kritisch werden. Prof. Dr. Peer Pasternack (Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg) nähert sich mit einem Fokus auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einer Definition von Qualität an und attestiert ihr im Ergebnis starke Qualitätsdefizite.

Qualität misst sich auch an dem Lehrpersonal – doch wer steckt eigentlich hinter der Lehre an deutschen Hochschulen? Diese Frage beantworten Dr. Roland Bloch und Dr. Carsten Würmann von der Universität Halle-Wittenberg im zweiten Abschnitt dieses Sammelbandes. Jessica Schülein und Torsten Steidten von der GEW-Projektgruppe Doktorand*innen gehen diesen Bedingungen nach und blicken hinter die Kulissen der Arbeit von Promovierenden. Im Anschluss lässt Dr. Andreas Keller (GEW) die 2010 gestartete GEW-Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“ Revue passieren, die von Anfang an auf den Zusammenhang der Qualität von Lehre und Forschung einerseits und Arbeit andererseits abgehoben hat.

Diversität, Digitalisierung, Wissenschaftsfreiheit, Studienfinanzierung, Numerus clausus – diesen sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen

und zugleich aktuellen Herausforderungen für die Qualität von Studium und Lehre widmet sich der dritte Teil des Bandes. Associate Professor Dr. Antonia Scholkmann (Universität Aalborg) diskutiert in ihrem Beitrag, was Hochschuldidaktik zu einer diversitätsgerechten Hochschule beitragen kann. Jun.-Prof. Dr. Sandra Hofhues (Universität zu Köln) reflektiert den Begriff der Digitalisierung von Hochschulbildung und macht deutlich, wie weitreichend Digitalisierung verstanden werden kann, und mahnt, dass nicht Digitalisierung per se Qualitätsverbesserung bedeutet. Wissenschaftsfreiheit, ein Grundpfeiler der Demokratie, aber auch der Qualität von Lehre und Studium, ist ein verletzliches Gut. Dr. Latife Akyüz (Goethe-Universität Frankfurt am Main) zeigt auf, wie schwerwiegend die Wissenschaftsfreiheit in der Türkei verletzt wird und welche Folgewirkungen dieses für die Freiheit von Forschung und Lehre und deren Qualität insgesamt hat. Anschließend beleuchtet Sonja Bolenius (DGB-Bundesvorstand) die Studienfinanzierung nach Maßgabe des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG), das einer umfassenderen Reform als von der Bundesregierung zugestanden bedarf, damit sich Studierende tatsächlich auf ihr Studium konzentrieren können. Um eine qualitativ hochwertige Hochschulbildung genießen zu können, ist auch eine freie Hochschulzulassung Voraussetzung. Der Numerus clausus wird diesen auch nach dem jüngsten Urteil des Bundesverfassungsgerichts beeinflussen, Rechtsanwalt Wilhelm Achelpöhler (Münster) kommentiert die Änderungen und deren Folgen.

Gute Lehre, gutes Studium – neben Bund und Ländern tragen dafür in erster Linie die Hochschulen selbst Verantwortung. Dr. Sabine Behrenbeck von der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats beschreibt im Abschnitt D die Vorschläge des Wissenschaftsrats, Lehrverfassungen, Lehrprofile und Lehrstrategien zu entwickeln. Katharina Lenuck, ehemalige Sprecherin des Bundesausschusses Studentinnen und Studenten der GEW, antwortet aus studentischer Perspektive und mahnt an, die Lebensrealität von Studierenden in die Debatte einzubeziehen.

Wenn über Qualität gesprochen wird, darf der Blick auf Qualitätssicherung nicht fehlen. Das Akkreditierungssystem musste nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts grundsätzlich reformiert werden. Der mit neuen Aufgaben ausgestattete Akkreditierungsrat hat seine Arbeit im letzten Jahr aufgenommen. Aus der Perspektive der verschiedenen im Akkreditierungsrat vertretenen Gruppen bietet Abschnitt E Bewertungen, Befürchtungen und Hoffnungen, die aus der Perspektive unterschiedlicher Akteure mit diesen Änderungen einhergehen. Der Vorsitzende des Akkreditierungsrats Prof. Dr. Reinhold Grimm fasst die 2018 in Kraft getretenen Änderungen zusammen und bewertet diese aus Sicht des Akkreditierungs-

rates. Dr. Andreas Keller (GEW) und PD Dr. Hans-Jürgen Urban (IG Metall) erläutern die Perspektiven der Gewerkschaften. Weitere Positionen steuern aus Arbeitgebersicht Dr. Christina Gommlich (BASF) und Dr. Isabel Rohner (Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände) sowie Dr. Verena Kloeters (AQUAS) aus der Sicht einer Akkreditierungsagentur bei.

Der vor 20 Jahren gestartete Bologna-Prozess hat viel dazu beigetragen, dass die Qualität von Lehre und Studium heute weit oben auf der hochschulpolitischen Agenda steht. Andrea Blättler (Universität Frankfurt am Main) und Franz-Dominik Imhof (Bern) ziehen in Abschnitt F eine Zwischenbilanz der europäischen Studienreform. Jens Vraa-Jensen zieht aus der Perspektive der europäischen Bildungsgewerkschaften (EI/ETUCE) eine Bilanz und macht deutlich, wie diese in den vergangenen zwei Dekaden erfolgreich in die Bologna-Reformen intervenieren konnten.

Zum Abschluss widmet sich der Tagungsband der Verantwortung von Bund und Ländern für die Qualität von Studium und Lehre. Beginnend mit der Frage der Finanzierung diskutiert Prof. Dr. Salvatore Barbaro, Staatsekretär a. D. im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, über die besonderen Bedingungen in seinem Bundesland, aber auch über die gemeinsame Verantwortung von Bund und Ländern, als Voraussetzung für eine nachhaltige Qualität von Lehre und Studium die Hochschulfinanzierung zu verbessern. Abschließend stellt Dr. Andreas Keller (GEW) dar, wie die Bildungsgewerkschaft nach ihrer Wissenschaftskonferenz mit dem Budenheimer Memorandum Einfluss auf die Nachfolgeprogramme von Hochschulpakt und Qualitätspakt Lehre nehmen konnten und welche Herausforderungen für eine nachhaltige Finanzierung von Lehre und Studium existieren.

Wie die Beiträge im Sammelband gezeigt haben, sind die Herausforderungen, um die Qualität von Lehre und Studium zu sichern und zu stärken, sehr vielschichtig. In den zwei abschließenden Kapiteln wird zum einen das der Konferenz vorgelegte Budenheimer Memorandum und zum anderen das im Anschluss entstandene Positionspapier zur Zukunft des Qualitätspakts „Innovation durch Partizipation“ wiedergegeben. Beide zeigen, wie vielschichtig auch die Antworten auf diese Herausforderungen und die entsprechenden politischen Maßnahmen sein müssen. Eine auskömmliche und nachhaltige Finanzierung des Hochschulsystems ist dafür eine zentrale Voraussetzung, aber keineswegs die einzige. Darüber hinaus bedarf es entsprechender struktureller Rahmenbedingungen – sowohl für die Universitäten und Fachhochschulen als auch für die Lehrenden, Studierenden und andere an guter Hochschulbildung interessierten Stakeholder.

A Was ist eigentlich Qualität in Studium und Lehre – eine Annäherung

A | 1

Gute Lehre – ein Job für Profis? Zur Professionalisierung der Hochschullehre

Ludwig Huber †

Vorbemerkung

Im Titel der Konferenz, für die der folgende Beitrag entstand, wie auch dieses Sammelbandes steht: „Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand". Es ist vorweg wichtig, daran zu erinnern, dass die Lehre, wie gut auch immer sie sei, nur *ein* Baustein – neben z. B. der materiellen und personellen Ausstattung der Hochschulen, den Strukturen und Curricula der Studiengänge und den Prüfungen, der finanziellen Förderung des Studierens – für die Qualität des Studiums ist. Diese kamen und kommen hier zum Teil in anderen Beiträgen vor und werden von mir nicht besprochen. Auch die Qualität der Lehre für sich ist noch ein viel zu großes Thema für den hier gesetzten Rahmen. Weder lässt sich hier eine Theorie, worin diese bestünde, systematisch entwickeln noch der Stand des Wissens „der" Hochschuldidaktik dazu darstellen. Ich will mich daher auf zwei Aspekte konzentrieren, die wichtige Voraussetzungen für diese Qualität sind und zugleich Felder markieren, auf denen sich die GEW im Ganzen und besonders die ihr angehörenden Kolleg*innen in den Hochschulen aktiv engagieren können und sollten: die Professionalisierung als Weg dahin und die immer wieder zu erneuernde Verständigung unter den Lehrenden (und Studierenden) darüber, was in ihrem jeweiligen Bereich als gute Lehre gelten soll. Für Letzteres setzte die Einladung zu der o. g. Wissenschaftskonferenz bereits ein wichtiges Stichwort, indem sie von einem „Verständnis von Studienreform und Qualitätsentwicklung als Aushandlungsprozess" sprach.

Was soll heißen: Professionalisierung der Hochschullehre?

Hochschullehre als Profession

Ist „Hochschullehrer*in" überhaupt eine „Profession"? Legt man traditionelle Begriffe von Profession, wie sie am Beispiel von Ärzt*innen und Jurist*innen entwickelt wurden und in Lexika (bis hin zu Wikipedia) zu fin-

den sind, zugrunde, sind Zweifel möglich. Bestimmte Merkmale sind nicht eindeutig gegeben. Ein hoher Grad an beruflicher Organisation, speziell einer Standesorganisation, ist nicht ohne Weiteres zu erkennen. Der Deutsche Hochschulverband organisiert mit gut 30.000 Mitgliedern nur einen Teil der in diesem Beruf Tätigen, und dies eher auf der Basis ihrer Doppelrolle als Forscher*innen und Lehrer*innen als speziell der *Lehre*. Die GEW organisiert noch weniger von ihnen und darüber hinaus auch weitere Hochschulbeschäftigte sowie Angehörige anderer pädagogischer Berufe. Dass die Hochschullehrenden in diesen Organisationen eine eigene Berufsethik, einen Verhaltenskodex für die *Lehre,* entwickelt und publik gemacht hätten, lässt sich bisher nicht behaupten. Und wie weit, als weiteres Merkmal, Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in der *Lehre* (noch) bestehen, ist nach der Bologna-Reform mit ihren stärkeren strukturellen und curricularen Vorgaben für Lehre und Studium mindestens umstritten und je nach Fach und hochschulpolitischem Standpunkt mehr oder minder angefochten. Demgegenüber sind aber andere, für eine Profession konstitutive Merkmale – darauf stützt sich dieser Beitrag – für den Beruf des Hochschullehrers durchaus gegeben: Es handelt sich bei der Hochschullehre unzweifelhaft um eine höchst anspruchsvolle Aufgabe, die eine hohe akademische Qualifikation voraussetzt. Sie besteht, dies ist für eine Profession ein zentraler Punkt, in der Arbeit an und mit Personen und bemisst sich nicht an Geldgewinn, Machtzuwachs oder Wahrheitsfindung, sondern daran, wie positiv sich diese Personen dabei entwickeln (und sie muss immer neu bestimmen, was hier jeweils positiv heißen soll). Die Aufgabe setzt immer situative Entscheidungen voraus, da eine Verflechtung zwischen Vermittlung komplexer Sachverhalte (Fachwissen) und Zielsetzungen sowie die Interaktion mit einer heterogenen Personengruppe in nie vollständig vorhersehbaren und kontrollierbaren Situationen Grundlage der Tätigkeit sind (vgl. Stichweh 1996). Dass Lehre eine professionelle Tätigkeit sei, für die es auch einer Professionalisierung bedürfe, wird allerdings erst von einem kleinen, meist jüngeren Teil der Hochschullehrenden anerkannt. Konservative Kreise indes beharren darauf, dass sie sich aus der betriebenen Wissenschaft und Erfahrung von selbst ergebe. Aktuelle Herausforderungen, die an die Lehre gestellt werden, wie zum Beispiel die wachsende Heterogenität der Studierenden, um nur ein Beispiel zu nennen, und die veränderten Anforderungen an Lehre vonseiten der Hochschulverwaltung an Lehrplanung, -organisation und -koordination sowie an Berichterstattung und Evaluation weisen darauf hin, dass Lehre heutzutage Professionalisierung braucht und nicht jeder und jedem Einzelnen überlassen werden sollte. Eine zentrale Frage, die sich dann stellt, ist

die Frage nach der Professionalisierung, der ich mich in den folgenden Abschnitten widmen möchte.

Wege der Professionalisierung

„Professionalisierung“ wird in zwei Bedeutungen gebraucht: zum einen die Elaboration des Berufsbildes hinsichtlich der Anforderungen und der für sie nötigen wissenschaftlichen Basis, methodischen Kompetenzen und Ethik, sodass darin in der Tat eine Profession erkennbar wird, und zum anderen die Systematisierung der Wege, auf denen die werdenden Professionellen diese Voraussetzungen erwerben, also der Vorbereitung auf diesen Beruf, die zu dokumentieren und zu zertifizieren ist (vgl. Winteler 2001). Beides ist eng miteinander verbunden; ich konzentriere mich hier auf den zweiten Aspekt, der die Wege der Professionalisierung für Lehre, die über die bloße Ansammlung von praktischen Erfahrungen bei längerer Tätigkeit hinausführen, beschreibt. Dabei sind vor allem die folgenden Wege zu nennen:

(1) Professionalisierung durch hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung

Diese wird heute an vielen einzelnen Hochschulen oder überregional regelmäßig angeboten. Die Grundprogramme, oft mit Zertifikaten abgeschlossen, variieren um einen Kern, den die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) konstituiert hat. Zu ihm gehören fünf Themenfelder: (1) Lehren und Lernen, (2) Prüfen, (3) Beraten, (4) Evaluieren und (5) innovatives Entwickeln von Studium und Lehre. Individuell wählbare Binnenvarianten oder Zusatzangebote richten sich, vertiefend oder ergänzend, auf Themen bzw. Aufgaben wie Diversität, besondere Lernformen, Internationalisierung, Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und, vereinzelt, auf der nächsthöheren Handlungsebene Modulplanung. Beim Blick auf diese Liste fällt auf, dass alles mehr oder minder auf Methodik und Didaktik im engeren Sinne fokussiert ist. Offenbar werden in der hochschuldidaktischen Weiterbildung die Rahmenbedingungen des Studierens (nicht einmal Bologna), soziale Ungleichheit, Ziele des Studiums (jenseits beliebiger Kataloge von Schlüsselkompetenzen), Sinn und gesellschaftliche Folgen der jeweils vermittelten Fachwissenschaften, die Rolle der Hochschulabsolvent*innen in der Berufspraxis bzw. in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern, die gesellschaftliche Funktion der Hochschullehrenden selbst (als z. B. Erfüllungsgehilfen auferlegter Studien- und

Prüfungsordnungen, Ausführende von Selektion usw.) kaum thematisiert. Mit anderen Worten: Anders als die Hochschuldidaktik der 70er- und 80er-Jahre, die das vielleicht zu sehr war, ist der *Mainstream* der gegenwärtigen Hochschuldidaktik überhaupt nicht politisch-kritisch, vielmehr affirmativ orientiert (leider genauso wie die Studierendenvertreter*innen in den 60er-Jahren befürchtet hatten). Wäre es vielleicht eine Sache der in der GEW organisierten Kolleg*innen, die Diskussion in diesem weiteren Rahmen wieder zu aktivieren?

(2) Professionalisierung durch Literaturstudien

Aneignung des verfügbaren hochschuldidaktischen Wissens gewissermaßen komplementär zur Aus- und Weiterbildung durch eigenes Studium der Literatur ist ebenfalls möglich. Zu allen den eben genannten Themen der Weiterbildung gibt es – mit derselben inhaltlichen Beschränkung – inzwischen ein rasch wachsendes Angebot an vielfältigen Ratgebern (vgl. nur als Beispiel Winteler 2004; Macke/Hanke/Viehmann 2008; Bachmann 2013; Schriftenreihe „Kompetent lehren“ in UTB/Budrich Verlag).

(3) Professionalisierung durch Beratung, Coaching und Supervision

Diese Formen der Professionalisierung (vgl. Wildt/Szyrba/Wildt 2006) werden gern angenommen, besonders wenn sie individuell angeboten und auf die eigenen Bedürfnisse und Zeitpläne abgestimmt werden können. Naturgemäß stößt das auf enge Grenzen in den Kapazitäten in den hochschuldidaktischen Zentren. Einen Ausweg bietet die Qualifizierung von Lehrenden für Beratungs- und Coaching-Aufgaben. Sollen die Angebote für Gruppen ausgebracht werden – was gerade in der Form der kollegialen Beratung und Supervision sehr sinnvoll ist –, zeigen sich die Grenzen eher, wie für die Weiterbildung überhaupt, in den Zeithaushalten der Lehrenden.

Zwei weitere Stufen der Professionalisierung sind noch kaum beschrieben und sollen hier genauer betrachtet werden:

(4) Professionalisierung durch kollegialen Austausch über gute Praxis und
(5) Professionalisierung durch fragende/forschende Haltung zur eigenen Praxis.

Hierzu im Folgenden noch mehr:

Professionalisierung durch kollegialen Austausch über gute Praxis

Kollegialer Austausch ist für Professionalität konstitutiv und in der Profession der Hochschullehrenden besonders wichtig, weil, so meine These, es zwar Mindeststandards für ordentliche Lehre, aber keinen allgemein und fraglos geltenden Maßstab für gute Lehre gibt und meines Erachtens auch nicht geben kann. Zum Beleg und zur Begründung:[1]

Interpretationsbedürftigkeit der „Vorgaben"

Vonseiten der Hochschulpolitik gibt es, ungeachtet von Programmen wie Exzellenzinitiative und Qualitätspakt, keine maßgebliche Definition von exzellenter bzw. von guter Lehre – so meine Zwischenbilanz aus einer Sichtung (s. im Detail Huber 2018) einer kleinen Auswahl von einschlägigen Verlautbarungen öffentlicher Organisationen wie Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz, Wissenschaftsrat und Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Insgesamt zeigt sich darin entweder eine völlige Absenz von inhaltlichen (qualitativen) Bestimmungen von „Exzellenz" in der Lehre oder aber eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen von „gut" bzw. „exzellent". Entsprechend vielfältig sind die Listen sogenannter Kriterien, die sich allerdings bei näherem Hinsehen meist nur als Kategorien bzw. Prüffragen erweisen. Im Allgemeinen fehlen Aussagen über theoretische Grundlagen, aus denen diese Kategorien entwickelt worden sind. Zwar könnte man aus diesen Listen interessante Summen oder Querschnitte ziehen – das wäre eine wohl durchaus lohnende Forschungsaufgabe. Aber nur auf hoher Abstraktionsebene gäbe es eine Übereinstimmung wenigstens der Kategorien (z. B. studierendenorientiert oder wissenschaftlich fundiert oder forschungsorientiert). Wiederum blieben aber die Kriterien (oder Skalenwerte) für „gut" bzw. „exzellent" und damit die Frage nach dem „Wie" der Ausfüllung der Ermessens- bzw. Konkretisierungsspielräume offen.

Die Literatur aus Hochschuldidaktik bzw. hochschulbezogener Lehr-Lern-Forschung wäre natürlich heranzuziehen und daraufhin zu sichten,

1 Das Folgende ist eine stark gekürzte Wiederaufnahme meiner Argumentation in Huber (2018), die, wo notwendig, zur Ergänzung herangezogen werden sollte. Der Wissenschaftsrat (2008) hat in seinen Empfehlungen für Qualitätsverbesserung in der Lehre eine Erhöhung der Personalressourcen für verbesserte Betreuungsrelationen gefordert (Erhöhung um 33 Prozent in den Geistes-, Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Erhöhung um 10 Prozent in den MINT-Fächern und der Medizin). Er hat allein dafür knapp 360 Mio. Euro p. a. veranschlagt, weitere 480 Mio. Euro für ergänzende Verbesserungsmaßnahmen (Tutorien, Weiterbildung).

welche Bestimmungen für „Qualität“ von Lehre, für „gute“ bzw. „exzellente“ Lehre in ihr vorgeschlagen werden und ob und wie sich diese wenigstens zu so etwas wie einer herrschenden Meinung zusammenführen lasse. Das würde angesichts der Fülle der Texte, die dieses Thema, oft auch unter anderen Titeln und in anderen Zusammenhängen, berühren, eine äußerst langwierige und umfangreiche Untersuchung bedeuten, die einer Dissertation würdig wäre, die ich aber hier nicht leisten kann. Es sei nur die Vermutung gewagt, dass das Fazit daraus nicht so wesentlich anders lauten würde als das oben gezogene: sehr verschiedene Wege zu einer solchen Bestimmung und um einen kleinen gemeinsamen Kern herum immer wieder variierende Listen meistens von Kategorien, selten von Kriterien als deren Ergebnis. Das gilt auch für Auswertungen von Metaanalysen von vorliegenden empirischen Lernerfolgsuntersuchungen wie zum Beispiel die Studie von Winteler und Forster (2007), die als „evidenzbasierte“ Gütemerkmale den begrifflichen Anschluss an das Vorwissen (*identifying similarities and differences*), Gewährung hinreichender Zeit fürs Nachdenken (*wait time*), Betonungen des Wichtigen (*cues*), ständige Rückmeldung (*reinforcement/corrective feedback*), ferner auch aktives fragendes Lernen (*experimental inquiry*) herausarbeiten. Jüngst haben Schneider und Preckel (2017), dem Beispiel von Hattie (2009) folgend, eine Metaanalyse von Metaanalysen nun auch für die Hochschule vorgelegt; von der erwiesenen grundlegenden Bedeutung der sozialen Interaktion für Lehre und Lernen ausgehend heben sie für gute Lehre besonders hervor, dass sie den Sinn des Lernens deutlich macht, auch durch klares, strukturiertes Lehren, engen Bezug zu den Studierenden herstellt und sie mit kognitiv fordernden Aufgaben konfrontiert. Zu beachten ist auch die methodische Fragwürdigkeit solcher Metaanalysen, wie sie von den genannten Autoren selbst reflektiert und etwa von Schulmeister und Loviscach (2014) am Beispiel von Hattie hervorragend demonstriert wird. Solche Studien sind notwendig, anregend und beherzigenswert für die Planung von Lehre, erlauben aber nicht zu identifizieren, was „die“ gute Lehre ist, denn sie eröffnen in jeder Kategorie vielfältige Auslegungsmöglichkeiten. So wird man z. B. immer wieder „Feedback“ als wichtig für das Lernen hervorgehoben finden, aber wenig über Art und Grad seiner Ausführung, die dann für „gute“ Lehre stünden.

Wenn die eben genannten Quellen zwar eine Fülle von Material und Anregungen, aber keine eindeutigen Verhaltensregeln oder Rezepte für „gute“ Lehre bieten, dann muss, wie es einer Profession angesichts unterbestimmter Probleme würdig ist, eigenes Überlegen und kollegiale Verständigung darüber an deren Stelle treten. Dafür ist es wichtig, zunächst

einmal überhaupt die Struktur der Aufgabe „Was ist gute Lehre?“ besser zu erfassen; das beginnt mit einem Blick auf Handlungsebenen und Gütestufen.

Bestimmen von Handlungsebenen und Gütestufen zur Definition „guter“ Lehre

Handlungsebenen

Lehre ist mehr als die Interaktion in Lehrveranstaltungen! Letztlich geht es darum, ob und wie eine Hochschule als Ganzes, als Institution, ihren Studierenden unter den gegebenen Rahmenbedingungen (z. B. Zulassungsverfahren, Hochschul- und Studienstrukturen, finanzielle Ausstattung) ein gutes bzw. exzellentes Studium ermöglicht. Dafür ist die Interaktion von Lehrenden und Studierenden in Lehrveranstaltungen, Beratung und Prüfungen nur eine Bedingung unter vielen. Die intentionale bzw. geplante Lehre in einer Hochschule ist vielmehr auf mehreren Handlungsebenen (vgl. zu diesem Konzept Flechsig 1975; Webler/Wildt 1979; Krempkow 2007) differenziert zu betrachten:

- Die erste bezieht sich auf einzelne *Lehrveranstaltungen und die in ihnen vorgesehenen Lernsituationen*. Diese stehen meistens im Fokus, sind aber nur als ein Teil der Handlungsebenen zu sehen.
- *Die Curricula (Studiengänge) und die Prüfungsordnungen sind weitere Ebenen, die eine Rolle für Qualität spielen*.
- Und drittens können *zeitliche, räumliche und materielle Bedingungen* (Muße, Gestaltung der Räume, Zugänglichkeit von Ressourcen, Betreuungsrelationen usw.), die Fachkulturen, die Lebensformen (Umgang miteinander, Zusammenwirken usw.), die unmittelbare gesellschaftliche Umgebung der Hochschule mit ihren Erfahrungsmöglichkeiten und anderes mehr, kurzum: *die Lernumgebung (learning environment)* als eine weitere Handlungsebene gesehen werden.
- Als vierte Handlungsebene lassen sich die Personen der Lehrenden verstehen, die diese gewissermaßen einfärben, und zwar in dem, was sie für die Studierenden in Lehre und Betreuung leisten, und in dem, was sie an sich selbst sind (als Modelle; dazu gehört die immer beschworene „Begeisterung für ihre Sache“).

Darüber, ob eine Hochschule als Institution gut oder exzellent in der Lehre ist, kann also nur unter Betrachtung und Unterscheidung dieser vier Aspek-

te geurteilt werden. Diesen verschiedenen Handlungsebenen müssen dann wiederum Gütestufen zugeordnet werden:

Gütestufen

Für eine solche Beurteilung schlage ich vor, drei „*Gütestufen*" zu unterscheiden:

I standardgemäß (handwerklich „ordentlich", solide, *lege artis*) = Mindeststandards erfüllend,

II gut (professionell, situativ-kreativ): der Situation, der jeweiligen Lerngruppe und den spezifischen Zielen gemäß variierend ausgestaltet bzw. ausgeführt, auch u. U. unter Abweichung von den Standards bzw. unterschiedlicher Gewichtung derselben,

III exzellent (aus der Menge der guten Praktiken noch herausragend, oft in Akzentuierung nur bestimmter Elemente oder Profile, und dadurch ausstrahlend, über sich hinauswirkend): von Studierenden, Kolleg*innen oder Jurys als solches gewürdigt.

Verständigung über die *Normen*, also darüber, was bezogen auf die o. g. vier Komponenten von Lehre als „standardgemäß", „gut" bzw. „exzellent" gelten soll, kann grundsätzlich gesucht werden auf der Basis von bildungstheoretischen und didaktischen Argumentationen, von verallgemeinerten Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung und eventuell auch von Befunden der Sozialisationsforschung und von Schlussfolgerungen aus – auch vergleichenden – Evaluationen hochschulischer Lehr- und Lernformen.

Empirischen Aussagen darüber, ob die Praxis einer Hochschule oder eines Fachbereichs bezogen auf die o. g. vier Komponenten von Lehre als „standardgemäß", „gut" bzw. „exzellent" zu bewerten ist, kann man sich auf drei Wegen nähern:

- Über *Outcome* und *Output*: durch die Messungen von unmittelbaren Lernergebnissen und von Studienerfolgsdaten (z. B. durch Dropout, Abschlussquoten, Abschlussnoten, Absolvent*innenabsorption und -karrieren auf dem Arbeitsmarkt, kurz- und langfristig, sowie Befragungen von Studierenden und Absolvent*innen zu ihren summativen Einschätzungen des Wertes ihres Studiums, tatsächlich erfahrenen Lernsituationen und Aktivitäten usw., vgl. Krempkow u. a. 2010). Gesetzt den Fall, man hat solche Instrumente, unter anderen so etwas wie den NSS (National Student Survey, Großbritannien) oder NSSE (National Survey of Student Engagement, USA und wei-

tere Länder), *und* einen Konsens über Quoten und Noten, die für die Einstufung maßgeblich sein sollen, könnte man danach feststellen, wo in diesen Hinsichten erfolgreiche standardgemäße, gute oder exzellente Lehre betrieben wird. Das ist im Kern der Ansatz des Teaching Excellence Framework in Großbritannien.

- Über den *Input*: Erhebungen und Feststellungen, ob die Voraussetzungen für gute Lehre, also die Bedingungen (angemessene Gruppengrößen bzw. Betreuungsrelationen, konsistente Planung von Curricula, Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Ausstattung der Räume, Qualifizierung des Personals usw.) der Möglichkeit dafür, geschaffen wurden.
- Über den *Prozess*: Auch ließen sich Gütekriterien anhand von Prozessdaten bestimmen, dabei spielen Untersuchungen wie Lehre, Betreuung, Prüfungen eine Rolle. Diese könnten durch Beobachtung, begleitende Befragungen zu Praktiken „guter“ Lehre (vgl. Bain 2004 oder Schilderungen in Laudationes für Lehrpreise, vgl. Tremp 2010) etc. bestimmt werden.

Wie diese Gütekriterien für die verschiedenen Handlungsebenen aussehen können, wird in der folgenden Tabelle deutlich, eine ausführliche Beschreibung kann hier allerdings nicht geboten werden (siehe dazu Huber 2018).

Eine Zwischenbemerkung ist allerdings noch zu machen:

„Gute“ Lehre ist mehr als nur standardgemäß. Aber *wofür* ist sie „gut“? „Gut“ in „gute Lehre“ kann nicht als absoluter, muss vielmehr als relationaler Begriff verstanden werden, zum Beispiel in Bezug auf:

a) die zeitliche Perspektive:
   - Gut für die augenblickliche Erfahrung? – kurzfristig
   - Gut für das weitere Lernen? – mittelfristig
   - Gut für die spätere Praxis? – langfristig
b) die Dimensionen der Wirkung:
   - Gut für (weitere) Motivation, Interesse, Ethos oder soziales und politisches Engagement?
   - Gut für Aneignung von Fach- und allgemeinem Orientierungswissen, Verstehen und Reflexion oder für die Entwicklung fachspezifischer und allgemeiner Kompetenzen?
c) das Individuum:
   - je nach dessen persönlichen Lebens- und Studienzielen, Bildungsvoraussetzungen, Lerndispositionen.

Abb. 1: Matrix Gütedimensionen, -stufen und -kriterien

Dimension/ Stufe	Standardgemäß	Gut	Exzellent
Lehrveranstaltung	ordentlich geplant, unter Berücksichtigung aller Faktoren, auf dem Stand des hoch schuldidaktischen Wissens	nicht standardisierbar, je für sich zu bewertende gelungene Fügung aus Planung und situativen Entscheidungen	alles dieses auch ...
Curriculum	Zielbezug, Stimmigkeit und Kompetenzorientierung nach EQR, Studierbarkeit, Differenzierung gemäß Heterogenität und Ausstattung	besonderes Profil: Berücksichtigung spezifischer Studierendengruppe, Orientierung an spezifischem didaktischen Prinzip, *high-impact-activities,* Umgebungsbezug („situativ"), reflexive Interdisziplinarität	... aber in besonderer herausragender ...
Lehrperson	Vorbereitung, Fairness, Respekt für die Studierenden, Verfügbarkeit für Gespräche und Beratungen usw.	Studierende als Personen anerkennen, ernst nehmen, viel von ihnen erwarten, ihre Fragen aufnehmen, Begeisterung ausstrahlen, sich selbst auch als Person mit Stärken und Schwächen zu erkennen geben usw.	... und ausstrahlender Gestalt
Lernumgebung	(funktional) hinreichend gute Ausstattung der Lernumgebungen	reichlich, vielseitig, das informelle Lernen und die zwanglose Geselligkeit fördernd, ästhetisch anspruchsvoll	
Institutionelle Vorkehrungen	gute Betreuungsrelationen, Mindestangebot von hochschuldidaktischer Weiterbildung und Anreize dazu	Klima der Anerkennung guter Lehre auf allen Ebenen, Förderung der Kommunikation über sie	
Aussagequelle	professionelle Akteure, Agenturen oder Beobachter, auch externe	aktive und/oder beobachtende Teilnehmende am jeweiligen Prozess	externe bereichsübergreifende Jury

Anders gesagt: Es ist nicht ein und dieselbe Ausprägung von Lehre für alle gut, also für alle Akteure, Situationen und vor allem auch Ziele; ganz unterschiedliche Ausgestaltungen können den Beteiligten als „gut" erscheinen. So ist auch forschendes Lernen, so wichtig es ist, nicht für „alles" und „alle" gleich „gut".

„Gute Lehre“ zeichnet sich angesichts dessen, so mein Vorschlag, dadurch aus, dass sie, geleitet mehr von allgemeinen Prinzipien als von partikularen Regeln, souverän über die Standards verfügt, um auch in Abweichung oder Umakzentuierung von innen der immer neuen Einmaligkeit von Situationen – des Zusammentreffens von diesen Personen, diesen Themen, Zeit und Ort usw. – zu entsprechen. Der kreative Umgang, mit in diesem Sinne komplexen Situationen und unterstrukturierten Problemen, zeichnet ja auch sonst professionelles Handeln aus. Aussagen über „gute“ Lehre im Vollzug können daher nur von aktiv oder beobachtenden am Prozess Teilnehmenden abgegeben werden. Soweit Planung dafür möglich ist, ist diese in erster Linie die Sache der Beteiligten selbst: *Sie* müssen sich darüber verständigen, was gegenwärtig und spezifisch in ihrem Bereich als gutes Studium/gute Lehre gilt und angestrebt werden soll (vielleicht mit professioneller Hilfe bei dieser Reflexion und der nötigen Explikation) (vgl. Fischer-Bluhm 2017). „Jede Hochschule muss für sich die Frage beantworten, was gute Lehre ausmacht, welche Voraussetzungen gute Lehre hat und wie sich gute Lehre fördern lässt“ (Stifterverband 2013: 9). Während in manchen Hochschulen die Leitungen oder deren Stäbe in ihren Leitbildern oder Selbstdarstellungen Kataloge von Merkmalen *der* guten Lehre aufstellen, zeichnen sich andere dadurch aus, dass sie deren Bestimmung in die Obhut der Fächer bzw. Studienbereiche geben, also in die Kommunikation der unmittelbar Beteiligten. Der entscheidende Punkt ist hier: Schon die Klärung des Konzepts, was jeweils gute Lehre heißen soll, ist eine Sache der kollegialen Verständigung, erst recht die gemeinsame Arbeit an dessen Umsetzung. Kollegialität in diesem Sinne – als ein Element der Professionalisierung – könnte auch ein Ziel der GEW sein.

Ein Gütekriterium auf einer Handlungsebene darüber ist es, ob klare Erwartungen existieren und Prozeduren dafür implementiert sind, *wie* die jeweiligen *Communitys* (von Hochschulen, Fachbereichen usw.) sich dieses Verständnis erarbeiten (sollen). Dieses sollte an jeder Hochschule existieren und nicht nur an solchen, die für „Exzellenz“ ausersehen sind. Das könnte auch eine Forderung sein, für die sich die GEW starkmacht.

Der *Wissenschaftsrat* hat mit seinem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ (2017) in dem einen Punkte recht, dass es die Hochschulen und ihre Untergliederungen sind, die sich über ihre Ziele bzw. Profile verständigen müssen. Aber er bindet diesen Prozess in eine so strikte Top-down-Strategie der Durchrationalisierung der Hochschule von den Konzepten bis zu den Erfolgsmessungen ein, dass die Spielräume („Puffer“) für Vielfalt und Experimente verloren gehen. Die Kritik von Kühl

u. a. (2017) an der Technokratieförmigkeit dieses Konzepts, die nur zu neuem Showbusiness der Hochschulen führen könne, ist daher berechtigt. Vielmehr käme es umgekehrt darauf an, dass Gruppen von Lehrenden sich solidarisieren, um „von unten", von ihren Bemühungen um gute Lehre her, auf Änderung von einschränkenden curricularen Vorgaben, administrativen Regulierungen und institutionellen Rahmenbedingungen zu drängen, die der Einzelne nicht durchsetzen kann. Das gilt auch für die Dauerprobleme der deutschen Hochschulen, ohne deren halbwegs befriedigende Lösung alle persönlichen Bemühungen um gutes Lehren und Lernen rasch an Grenzen stoßen:

- angemessene Betreuungsrelationen[2],
- Arbeitsbedingungen für das Lehrpersonal, die eine Zuwendung zu guter Lehre überhaupt ermöglichen – die macht nämlich Arbeit und beeinträchtigt gegenwärtig die Karriere,
- um das Bemühen um die eigene Professionalisierung nicht von vornherein perspektivlos erscheinen zu lassen, braucht es Förderungen, die nicht nur auf temporären Programmen oder kompetitiven Projekten beruhen.

Der Wissenschaftsrat „bekräftigt seine Position, dass Daueraufgaben in der Lehre nicht durch Projektmittel finanziert werden sollten" (Wissenschaftsrat 2017). Beides sind ja nicht zufällig Dauerforderungen auch der GEW. Ergänzend wäre vielleicht doch noch einmal die Einrichtung von Lehrprofessuren unter sorgfältig zu fixierenden Bedingungen zu überlegen – aber das ist ein weites Feld, das ich hier nicht ausschreiten kann.

Forschende Haltung zur eigenen Praxis

Wie oben schon genannt, gibt es auch noch einen vierten Weg hin zur Professionalisierung – eine forschende Haltung der eigenen Praxis gegenüber. Das Leitbild der/des forschenden Ärzt*in oder die als Zielvorstellung auch vom Wissenschaftsrat geforderte „forschende Haltung" von Lehrer*innen zu ihrer Tätigkeit geben zu denken: Warum nicht auch der oder die forschen-

2 Der Wissenschaftsrat (2008) hat in seinen Empfehlungen für Qualitätsverbesserung in der Lehre eine Erhöhung der Personalressourcen für verbesserte Betreuungsrelationen gefordert (Erhöhung um 33 Prozent in den Geistes-, Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Erhöhung um 10 Prozent in den MINT-Fächern und der Medizin). Er hat allein dafür knapp 360 Mio. Euro p. a. veranschlagt, weitere 480 Mio. Euro für ergänzende Verbesserungsmaßnahmen (Tutorien, Weiterbildung).

de Hochschullehrende – wohlgemerkt: die eigene Lehrpraxis erforschend? Der Gedanke, dass auch das zu einer voll ausgebildeten Professionalität von Hochschullehrenden gehört, ist formuliert worden von Boyer (1990) und wird seitdem im englischsprachigen Raum sowie Skandinavien und in den letzten Jahren auch bei uns unter dem Namen *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* rezipiert und diskutiert. Darunter „wird verstanden die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften (also nicht in den für Lehr-Lern-Forschung zuständigen Disziplinen) mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber 2011: 1 f.).[3] Für die Kultivierung eines SoTL auch in Deutschland gibt es viele Motive (vgl. Huber u. a. 2014). Zum einen würde es eine breitere Basis für eine hochschulbezogene Fachdidaktik schaffen und damit ein Potenzial für Fragen aufbauen, an die eine nur lernpsychologisch basierte Lehr-Lern-Forschung und allgemeine Didaktik sonst nicht herankommt. Zum anderen könnte es für erfahrene Hochschullehrende, die zurzeit nicht (mehr) in die hochschuldidaktische Weiterbildung gehen würden, einen Anreiz und ein Format bieten, sich mit Lehre auf dem Niveau ihrer Expertise und als Wissenschaftler*innen zu nähern, und so eventuell hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildung attraktiver machen. Vor allem aber hat es nach der o. g. Definition ganz grundsätzlich mit der Entwicklung von Kollegialität zu tun. Denn SoTL ist von vornherein angelegt auf die Teilung von Expertise, auf einen systematischen Austausch von Erfahrungen und Befunden, auf gemeinsame Diskussion von Normen und Gütekriterien des professionellen Handelns. Das geht über die Möglichkeit von kleinen Untersuchungen durch die Hochschullehrenden selbst bzw. Hochschuldidaktiker*innen hinaus, vielmehr ginge es um ein höheres Maß an Reflexivität, welches systematisch mit Kolleg*innen geteilt wird und dadurch die Voraussetzungen für die Entwicklung eines professionellen Ethos der Hochschullehre schaffen würde. Zu den Themen würde dann auch (wieder) die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft gehören. Das sind hohe Ziele. In der Realität ist die Entwicklung von SoTL in Deutschland noch sehr weit entfernt, ja noch kaum in Gang

3 Um einem Missverständnis zu vorzubeugen: Diese Definition sollte SoTL als *selbstreflexive* Forschung im eigenen Lehrbereich von der professionellen Lehr- und Lernforschung der dafür zuständigen Fächer über irgendwelche Fachgebiete anderer abgrenzen; sie sollte aber nicht ausschließen, dass auch Bildungswissenschaftler*innen in diesem Sinne, wenn sie selbstreflexiv über eigene Lehre arbeiten, am SoTL teilhaben.

gekommen. Dafür müssten sich die Bedingungen in den Hochschulen verändern: die Arbeitsbelastung und insbesondere zeitliche Beanspruchung der Hochschullehrenden, die (mangelnde) Förderung auch solcher Forschung und der Publikationsmittel und -foren dafür, die Formen und Strukturen für kollegiale Kommunikation und Kooperation und nicht zuletzt ein institutionelles Klima, in dem neben der Forschung auch die Arbeit an guter Lehre volle Anerkennung findet. Da öffnet sich noch ein großes Betätigungsfeld für auch hochschulpolitische Initiativen zur Professionalisierung der Lehre!

Literatur

Bachmann, Heinz (2013): Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele, Bern.

Bain, Ken (2004): What the best college teachers do, Cambridge.

Boyer, Ernest L. (1990): Scholarship reconsidered: priorities for the professoriate, Princeton.

Fischer-Bluhm, Karin (2017): Wissen, was gut ist? Ein Plädoyer für Selbstreflexivität in der Qualitätssicherung in Hochschulen, in: Webler, Wolff-Dietrich/Jung-Paarmann, Helga (Hg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik, Bielefeld, 85–105.

Flechsig, Karl-Heinz (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik, in: ZIFF-Papiere, http://deposit.fernuni-hagen.de/1703/1/ZP_003.pdf (22.2.2019).

Hattie, John (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London.

Huber, Ludwig (2011): Scholarhip of Teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren, in: Berendt, Brigitte/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, 51 (J1.11), 1–20.

Huber, Ludwig (2018): Was soll heißen „Exzellenz (in) der Lehre"? Einführende Überlegungen, in: Das Hochschulwesen, 66 (3+4), 99–104.

Huber, Ludwig et al. (Hg.) (2014): Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen, Bielefeld.

Krempkow, René (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre, Bielefeld.

Krempkow, René (2010): Lehrpreise im Spannungsfeld materieller und nichtmaterieller Leistungsanreize, in: Cremer-Renz, Christa/Jansen-Schulz, Bettina (Hg.): Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana-Universität Lüneburg, Bielefeld, 51–71.

Kühl, Stefan et al. (2017): Jenseits eines Potpourris von Plattitüden. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen" an den Hochschulen, https://sozialtheoristen.de/2017/05/18/ (22.2.2019).

Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten, Weinheim/Basel.

Schneider, Michael/Preckel, Franzis (2017): Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses, in: Psychological Bulletin, 143 (6), 565–600.

Schulmeister, Rolf/Loviscach, Jörn (2014): Kritische Anmerkungen zur Studie Lernen sichtbar machen (Visible Learning) von John Hattie, in: Seminar (2/2014), 121–130.

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft, in: Combe, Arne/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt, 49–69.

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg.) (2013): Charta guter Lehre, Essen.

Tremp, Peter (Hg.) (2010): Ausgezeichnete Lehre! Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis, Münster.

Webler, W.-D./Wildt, J. (1979): Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform, in: Webler, W.-D./Wildt, J. (Hg.): Wissenschaft – Studium – Beruf, Hamburg, 1–26.

Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hg.) (2006): Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Bielefeld.

Winteler, Adi (2001): Professionalisierung in der Hochschullehre. in: DUZ 57; 22.

Winteler, Adi (2004): Professionell lehren und lernen, Darmstadt.

Winteler, Adi/Forster, Peter (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen, in: Das Hochschulwesen, 55 (4), 102–109.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Berlin.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre – Positionspapier, Halle/S.

A | 2

Gute Lehre, gutes Studium in der Lehrer_innenbildung – was ist das?

Peer Pasternack

Ganz elementar gesagt, ist gute Lehre das Gegenteil von schlechter Lehre. Etwas avancierter ausgedrückt, geht es bei „gut“ und „schlecht“ um Qualität. Die Gesamtqualität eines beliebigen Gegenstands setzt sich aus Teilqualitäten und deren Zusammenspiel zusammen. Ein allgemeingültiges Maß gibt es dafür jedoch nicht.

Qualitätsdimensionen

Qualität ist nicht unabhängig von Beobachter_innen gegeben. Daher ist das, was unter je konkreten Umständen als Qualität verstanden wird, Gegenstand fortlaufender Aushandlungsprozesse. In diesen entsteht eine Mehrheitsauffassung, flankiert von Minderheitsauffassungen. Erstere beansprucht dann kollektive Verbindlichkeit und leitet Qualitätssicherungs- bzw. -entwicklungsprogramme an. Um deren Zustandekommen zu verstehen und sie ggf. mitgestalten zu können, ist es hilfreich, sich Klarheit über die verschiedenen Arten der (meist kollektiven) Qualitätskonstruktionen zu verschaffen.

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Qualitätsverständnis auch für Hochschulstudiengänge deutlich gewandelt. Dieser Wandel lässt sich als Übergang von einem vorevaluativen Qualitätsverständnis (Qualität als das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmten) und zu einem evaluativen Qualitätsverständnis (Qualität als das mithilfe von Kriterien und Standards Mess-, Vergleich- und Klassifizierbare) kennzeichnen (Teichler 2005: 132). Blieb das traditionelle Qualitätsverständnis implizit, so will das evaluative explizit sein. Nachteile weisen sowohl das eine als auch das andere auf, durch die kluge Kombination der einzusetzenden Instrumente können sich die jeweiligen Nachteile so weit wie möglich gegenseitig neutralisieren. Die Raffinesse solcher Kombinationen fällt unterschiedlich aus, da sie von verfügbaren Ressourcen, dem Maß der Aufgeklärtheit der beteiligten Akteure sowie dem Verwendungszweck bestimmt wird.

Qualität wird nicht „an sich“ erzeugt, sondern durch Handeln und Interventionen, die sich auf konkrete Elemente beziehen. Grundsätzlich lassen sich vier Qualitätsdimensionen unterscheiden, die helfen, eine Struktur in den Begriff zu bringen: Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisqualität. Um Qualität in den einzelnen Dimensionen zu erreichen, geht es darum:

- förderliche institutionelle und organisatorische Kontexte zu schaffen, incl. personeller, räumlicher, materieller und sächlicher Voraussetzungen (Strukturqualität),
- Handlungen, Interaktionen, Erfahrungen, Arbeitsabläufe und Adressatenbeteiligung zu verändern bzw. einzubeziehen (Prozessqualität),
- kulturelle und didaktische Vorstellungen, gesellschaftliche Werte und soziale Normen zu berücksichtigen und sie ggf. zu entwickeln (Orientierungsqualität) sowie
- die Zielbindung des Qualitätshandelns sicherzustellen sowie den Grad der Zielerreichung (Effektivität) und das Kosten-Nutzen-Verhältnis (Effizienz) zu erfassen (Ergebnisqualität) (Tab. 1).

Tab. 1: Qualitätsdimensionen im Lehramtsstudium mit Beispielen

Qualitätsdimension	Strukturqualität	Prozessqualität	Orientierungsqualität	Ergebnisqualität
Beispiele	Lehrkräfte-Studierenden-Relation	tatsächlicher studentischer Workload	quantitative Repräsentanz der angestrebten Kompetenzen in den Lernzielen	Übertrittsquote BA/MA
	Vorhandensein ZfL	Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion		Absolventenzahl absolut und pro Professur
	Kosten pro Absolvent_in			
	Quote lehramtsspezifischer fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen	Methodenvielfalt	Vorhandensein eines Anforderungsprofils für den Lehramtsberuf	Studienabbruch/-erfolgsquote
		realisierte didaktische Szenarien		Abschlussnoten
		Studierbarkeit		gestärkte Berufsmotivation

Nun wird Qualität an Hochschulen nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, aus deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Das unterscheidet Bildungsprozesse von z. B. industriellen Fertigungsprozessen (für die Qualitätsentwicklung in Gestalt von Qualitätsmanagement zuerst systematisch entwickelt worden war). Vielmehr *kann* Qualität von

Bildung dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist dies freilich nicht.

Doch immerhin: Qualitätsförderlich gestaltete Kontexte werden zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind. Wenn also von „Qualitätsmanagement an Hochschulen" gesprochen wird, dann sollte dies in erster Linie als Qualitäts*bedingungs*management verstanden werden.

Fragt man nach den Qualitäten, die die Lehramtsausbildung kennzeichnen sollen, so wird sich zweierlei sagen lassen:

- Zum einen sollen Bildungswissenschaften und Didaktiken ermöglichen, eigene Erfahrungen im pädagogischen Handlungsfeld theoriegeleitet analysieren und reflektieren zu können, die Fähigkeiten zum eigenständigen und zum kooperativen Arbeiten zu entwickeln sowie innovative Formen der Unterrichtsgestaltung kennenzulernen.
- Zum anderen soll die fachwissenschaftliche Ausbildung dafür sorgen, dass die Studierenden über inhaltliche und methodische Kenntnisse in den Wissensgebieten verfügen, die für die Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernsituationen grundlegend sind. Zugleich sollen sie befähigt werden, sich neue Gegenstandsbereiche der Disziplinen selbstständig oder in Kooperation mit anderen anzueignen.

Wie steht es um das Gelingen?

Problemanzeigen im Lehramtsstudium

Im Rahmen einer systematischen Recherche sind die Problemanzeigen ermittelt worden, die sich in Bezug auf das Lehramtsstudium formuliert finden.[1] Die wichtigsten lassen sich hier in der gebotenen Kürze nennen und kommentieren.

Eines der Hauptprobleme in den Lehramtsstudiengängen besteht im Verhältnis von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Nötig seien vor allem, so der Tenor der Debatte, curriculare

1 Quellen dessen sind eine Literaturauswertung (vorrangig die in dem Jahrfünft 2013–2017 erschienene wissenschaftliche Literatur, insgesamt 209 Titel); eine Auswertung politischer Dokumente und Programmpapiere, Akkreditierungsdokumente, professionspolitischer Wortmeldungen, Handreichungen und Jahresberichte (86 Texte); eine Auswertung fünf laufender Förderprogramme zur Lehrerbildung hinsichtlich Problemdefinitionen; protokollierende Beobachtungen und Auswertungen von vier Fachtagungen 2015 und 2016. Vgl. Pasternack et al. (2017).

Abstimmungen und eine neue Gewichtung zwischen den drei Fächergruppen, beides im Blick auf die Theorie-Praxis-Kollision innerhalb der ersten sowie zwischen erster und zweiter Lehrerbildungsphase:

- Ein dauernder Diskussionspunkt hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Studienanteile ist die Frage, ob angehende Mathematiklehrer und Mathematikerinnen oder künftige Deutschlehrerinnen und Germanistikstudierende gemeinsame Lehrveranstaltungen besuchen sollten. Hier spielen auch Geringschätzungen des Lehramtsstudiums und der Lehramtsstudierenden seitens der Fachwissenschaften eine Rolle, obgleich die Lehramtsstudien immerhin wesentliche Teile der Institutsausstattungen sichern.
- Die Fachdidaktiken stellen ein besonderes Problem dar, obgleich sie viel stärker als Problem*löser* begriffen werden müssten. Funktional sind sie das verknüpfende Element zwischen den fachlichen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, welche an sich keine Überlappungsbereiche besitzen. Die Stärkung der Fachdidaktiken beruht auf der Begründung, dass diese eine Brücke zwischen beiden spannen können. Durch diese Brücke kann sie die Fach- und Berufswissenschaften auch hinsichtlich der Anforderung, unmittelbare Schnittstellen zur jeweils anderen Seite selbst herstellen zu müssen, entlasten.

Eng damit verbunden sind Fragen der organisatorischen Verankerung der Lehrerbildung in der Hochschule. Die institutionelle Basis für die Kooperation innerhalb der Hochschule wird für unzureichend erachtet. Zentren für Lehrerbildung – auf die unten noch einmal einzugehen sein wird – fehlt es häufig an Kompetenzen und Ausstattung, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können. Gefordert wird auch ein stärkeres Engagement für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Lehrerbildung.

Beklagt wird auch ein unzureichender Praxisbezug des Studiums – eine Klage allerdings, die ein wenig relativiert werden muss: Sie wird regelmäßig auch in den am intensivsten praxisnah konzipierten Studiengängen artikuliert, sodass sie nur vollständig eliminierbar erscheint, wenn man die Studiengänge ihres Charakters als *Studien*gänge entkleiden würde. Des Weiteren werden Defizite in Bezug auf die Berufsvorbereitung und die Professionsorientierung des Studiums konstatiert. Zu selten würden auch schulpraktische Erfahrungen als Berufungskriterium für die Besetzung von Fachdidaktik-Professuren herangezogen.

Außerdem fänden gesellschaftlich brisante Themen nicht genügend Berücksichtigung in den Lehrplänen:

- Unzureichend vorbereitet fühlen sich die Lehramtskandidat_innen hinsichtlich der Heterogenität, auf die sie in der Schulwirklichkeit treffen.
- Inklusion komme überwiegend als Sonderthema vor – müsste jedoch, den Entwicklungen im Schulsystem entsprechend, ein Normal- und Querschnittsthema sein.
- Auffällig ist auch die geringe Bedeutung, die Themen wie digitale Bildung und mediengestütztes Lernen in der universitären Ausbildung haben.
- Gleiches gilt für Themen wie Ganztagsschulen oder Kooperationen in Bildungsnetzwerken.

Daneben gibt es weitere Themen, die als in den Curricula unterrepräsentiert beschrieben werden: Gendersensibilität, Elternarbeit oder die Befähigung, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schüler_innen zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln. Das trifft ebenso für Verbraucher_innenbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Gesundheitsförderung zu.

Die Internationalisierung genieße in der Lehrer_innenbildung strukturell eine zu geringe Aufmerksamkeit. Die Mobilität der Studierenden sollte durch Verankerung von Auslandsaufenthalten in Curricula besser unterstützt werden. Für erforderlich gehalten werden verbindliche Kriterien und transparente Regelungen für die Anerkennung im Ausland erworbener Leistungen und Abschlüsse.

Beim Studienzugang fällt auf, dass es an einer aussagekräftigen Definition der „Eignung für den Lehrerberuf“ fehlt. Der schlechten Bewerber_innenlage – vor allem in den MINT-Fächern und im berufsbildenden Bereich – müsste wohl durch den Ausbau von Informationsangeboten und die Vermittlung eines attraktiven Berufsbildes entgegengewirkt werden.

Vonseiten der Studierenden werden häufig ein unklares Anforderungsprofil und Mängel in der Studienorganisation thematisiert. Schlecht abgestimmte Stundenpläne, zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und brüchige Übergänge zwischen BA- und MA-Studiengängen (zum Beispiel mangelnde Passfähigkeit von Ausschreibungszeitpunkten und Bewerbungsfristen, lange Bearbeitungszeiten, gestörte Anschlussfähigkeit zwischen BA- und MA-Studium) wirken sich offenbar kontraproduktiv auf die Einhaltung der Regelstudienzeit und den Studienerfolg aus.

Tabelle 2: Problemfelder des Lehramtsstudiums

Häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	Gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
fragliche Aussagekraft von Eignungsabklärungen	schlechte Bewerber_innenlage/Nachwuchsprobleme vor allem in MINT-Fächern, insbesondere im berufsbildenden Bereich
ungesicherte organisatorische Verankerung der Lehrer_innenbildung in der Universität	
mangelhafte Abstimmung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – Fehlen einer institutionalisierten Kooperation	fehlende Festlegungen zu schulpraktischen Erfahrungen als Berufungskriterium für Fachdidaktik-Professuren
unzureichender Praxisbezug im gesamten Curriculum, Defizite in Bezug auf Berufsvorbereitung/Professionsorientierung/Berufsbefähigung	geringer Grad an Internationalisierung: beschränkte Möglichkeiten für und fehlende curriculare Verankerung von Auslandsaufenthalten; Regelstudienzeit als Restriktion; fehlende verbindliche Kriterien/transparente Regelungen für Anerkennung von Auslandsleistungen
ungenügende curriculare Verankerung aktueller Themen (Heterogenität, Inklusion)	
Verzögerungen durch unzureichende Stundenplangestaltung, zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen	Nichtnutzung der Kooperationspotenziale Universitäten/HAWs vor allem für das berufsbildende Lehramt
brüchige Übergänge: mangelnde Passfähigkeit von Ausschreibungszeitpunkten und Bewerbungsfristen, lange Bearbeitungszeiten, gestörte Anschlussfähigkeit zwischen BA- und MA-Studium	Digitalisierung und mediengestütztes Lernen als Themen unterrepräsentiert
	sonderpädagogische Lehrinhalte auch für Regelschullehrkräfte nötig
	inklusionsspezifische Weiterbildung von Professor_innen nötig
Akkreditierung: weniger ein Qualitätsentwicklungsinstrument als eine Konformitätsbewertung, umstritten wegen des Aufwand-Nutzen-Verhältnisses und der Akkreditierungsqualität	nicht überall Qualifizierungsprogramme für Praktikumsmentor_innen
	unterschiedliche oder keine Regelungen für Übergänge aus nicht lehramtsbezogenen BA-Studiengängen
unterschiedliche Dauer der Lehramtsstudiengänge nach Schulart und damit Ungleichwertigkeit für spätere Einstufungen im Beruf	Regelstudienzeiten mancher Lehramtsstudiengänge so kurz, dass sie keinen Zugang zur Promotion ermöglichen
Zentren für Lehrer_innenbildung	
Unsicherheiten hinsichtlich Organisationsstatus, Struktur, Kompetenzen, Aufgaben, Umsetzungsstrategien, Kooperationsmodelle; Problem beim Selbstverständnis: Querstruktur oder fakultätsähnlich?	heterogene Rechte und Pflichten der Leiter_innen im Vergleich der Einrichtungen
	zu starke Abhängigkeit von der Hochschulleitung
Defizite in Bezug auf Entscheidungskompetenzen, Mitwirkungsrechte (z. B. in Berufungsverfahren), hochschulweite Akzeptanz und Ausstattung	Vorrang pragmatischen Managements gegenüber Ausrichtung an strategischen Zielen und Bedarfsanalysen
Reduzierung auf Serviceagentur/Dienstleistungen statt Motor der Lehrerausbildungsverbesserung durch Querstrukturierung	

Häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	Gelegentlich erwähnt
Prozessqualität	
Kritik von Lehramtskandidat_innen: Missverhältnis von Theorie und Praxis, unzureichende Quantität und Qualität der Fachdidaktik, insbesondere deren Randständigkeit, unzureichende Quantität und Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, Dominanz der Fachwissenschaften, fehlende Verknüpfung mit den nachfolgenden Ausbildungsabschnitten	Leistungsdruck und Überforderung im Studium
Orientierungsqualität	
fehlende Definition der „Eignung für den Lehrerberuf“	ausbaubedürftige Informationsangebote und Werbung für das Lehramt
unklare Anforderungsprofile für den Lehramtsberuf	
unzureichende Vermittlung eines attraktiven Berufsbildes	
Geschlechterungleichheiten: unterschiedlich je nach Schulstufen und Fächern	
Kompetenzorientierung umstritten	
Ergebnisqualität	
Überschreitung der Regelstudienzeit	fehlende repräsentative Daten zum Studienverlauf
ausgeprägte Homogenität der Lehrer_innenschaft („deutsch und weiblich“) bei gleichzeitig geschlechtsspezifischen Differenzen zwischen den Schularten	
Mobilitätshemmnisse zwischen Bundesländern durch fehlende überregionale Vergleichbarkeit	
Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs in der Lehrer_innenbildung	

Je nach Berechnung liegt der Studienabbruch in Lehramtsstudiengängen bei 12 bis 15 Prozent (DZHW 2014; StatBA 2017). Damit hat sich diese Quote zwar seit 2006 verdoppelt, liegt aber immer noch deutlich unter derjenigen der nicht lehramtsbezogenen Studiengänge. In einer allgemeineren Perspektive ist auch darauf hinzuweisen, dass die Studienabbruchquoten in den Lehramtsstudiengängen geringer sind, als es die strukturelle Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen erwarten ließe. In einer reinen Effizienzbetrachtung müsste man erwarten, dass ein zu etwa einem Drittel nicht ausfinanziertes Hochschulsystem auch circa ein Drittel Drop-outs produziert. Tut es dies nicht, heißt das in der reziproken Betrachtung: Im Rahmen der Möglichkeiten, die durch die gegebene (Unter-)Finanzierung eröffnet werden, arbeitet das System durchaus erfolgreich.

Unter den Gründen für Studienabbrüche nehmen die Unzufriedenheit mit Studieninhalten sowie mit der Organisation und Betreuung die vorderen Plätze ein. Es folgen Überlastung durch Leistungsdruck im Studium, Überforderung mit dem Lehrstoff und Probleme mit dem fachwissenschaftlichen Studium.

All dem gegenüber steht, dass die Professionalisierung des Lehrerberufs und der Lehrer_innenbildung ein Forschungsthema mit einiger Tradition ist, welches in den letzten 20 Jahren noch einmal eine erhebliche Aufmerksamkeitssteigerung erfahren hat. Überwiegend als eine Art Konkretisierung der Professionalisierung wird die Kompetenzentwicklung – ein stärker politisch induziertes Thema – verhandelt: Nicht mehr Kenntniszuwachs soll gemäß dieser Orientierung zentrales Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was die oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat. Ein aufgeklärtes Kompetenzverständnis gehe hierbei davon aus, dass Wissen, Können und Haltung immer gemeinsam zu entwickeln seien.

Die oben ermittelten Problemanzeigen zum Lehramtsstudium gehen über die hier genannten Punkte noch hinaus. In Tabelle 2 werden diese, differenziert nach Qualitätsdimensionen und ihrer Nennungshäufigkeit in den untersuchten Quellen, dargestellt.

Instrumente der Qualitätsentwicklung

An Instrumenten für die Qualitätsentwicklung (QE) einschließlich der Qualitätsbewertung herrscht nicht direkt ein Mangel. Manche davon werden auch als solche annonciert, andere – wie die empirische Forschung zur Lehrer_innenbildung, etwa zu Studienverläufen – stellen faktische QE-Instrumente dar. Einige davon sind übergreifend einsetzbare Instrumente, die für die Lehrer_innenbildung adaptiert werden:

- Qualitätsberichtswesen,
- Formulierung strategischer Ziele auf Basis von Stärken-Schwächen-Analysen,
- Qualitätsmanagementkonferenzen und integrierte QM-Systeme,
- Informationsplattformen,
- Kompetenznetzwerke.

Weitere Instrumente sind spezifisch für die Lehrer_innenbildung:

- als Thema der Landeshochschulentwicklungsplanung,
- als verpflichtender Bestandteil in Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule,

- ihre explizite Verankerung im Hochschulprofil,
- ihre direkte Zuordnung zur Hochschulleitungsebene und
- Zulassungsverfahren und Eignungsabklärungen.

Die dominierenden und prägenden QE-Instrumente in der Lehrer_innenbildung sind:

- Rahmenvorgaben, Standards und landesspezifische Normierungen,
- Akkreditierung und Evaluation,
- lehrer_innenbildungsbezogene Förderprogramme von Bund und Ländern (Qualitätsoffensive Lehrer_innenbildung) inklusive und gesonderte Förderprogramme in vier Ländern und
- die Zentren für Lehrerbildung als Versuch einer strukturellen Antwort auf die strukturell verfestigten Probleme in der Lehrer_innenbildung.

Ein generelles Problem für all diese Instrumente besteht darin, dass sie zwar erprobt, aber nur selten auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden.

In der Gestaltung der Studiengänge müssen komplexe Anforderungen integriert werden. Diese Aufgabe ist inzwischen wesentlich den Zentren für Lehrer_innenbildung (ZfL) übertragen worden, und ihnen wird für die Gestaltung der ersten Phase der Lehrer_innenbildung entscheidende Bedeutung beigemessen. Diese Zentren wurden vor allem in den letzten zehn Jahren aufgebaut und waren mit besonders großen Hoffnungen betrachtet worden. Die Frage ist, ob sie sich (bislang) als Lösung für die verschiedenen oben genannten Problemfelder erwiesen haben.

Im Zeitverlauf waren die Zentren mit anderen Problemlagen konfrontiert und sind im Zuge der Verarbeitung in einen Selbstfindungs- und Profilierungsprozess eingetreten, der bis heute andauert, der allerdings auch mit Zukunftsungewissheiten und Frustrationen verbunden ist:[2]

- Bereits bei der Konzipierung der Zentren war man sich bewusst, dass die Etablierung einer neuen Querstruktur innerhalb eines bestehenden universitären Organisationsgefüges mit Abgrenzungs- und Kompetenzproblemen verbunden sein würde. Anfangs ging man davon aus, dass die Zentren mehr sein müssten als bloße Koordinierungsstellen, aber weniger als Quasi-Fakultäten.
- Mit der Gewinnung von Praxiserfahrungen mehrten sich die Stimmen, die für eine Neuorganisation der Zentren plädierten: als

2 Ausführlicher und mit Nachweisen in Pasternack et al. (2017: 139–152)

phasenübergreifende Einrichtung oder für eine Weiterentwicklung zu eigenständigen Organisationseinheiten in Form einer (Quasi-) Fakultät, geleitet von einer Dekanin/einem Dekan, ausgestattet mit Ressourcen und eigenem Forschungsauftrag sowie Relevanz für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen.

Der Vorwurf, dass sich die Zentren überwiegend auf Koordinations- und Organisationsaufgaben beschränkten und nicht mehr seien als Serviceagenturen mit administrativem Arbeitsschwerpunkt, hat sich im Zeitverlauf etwas abgeschwächt. Trotz zunehmender Integration von Forschung und Nachwuchsförderung besteht für das Arbeitsspektrum der Zentren nach Meinung von Expert_innen weiterhin Profilierungsbedarf. Noch zu häufig werde einem pragmatischen Management Vorrang gegenüber einer Ausrichtung an strategischen Zielen und Bedarfsanalysen eingeräumt. Für erforderlich gehalten werden:

- fachübergreifend agierende Einrichtungen mit festgelegten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten,
- aufgabenadäquater Ausstattung und
- einem ausreichenden Maß an Autonomie.

Die Zentren könnten, so heißt es, den in sie gesetzten Erwartungen im Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung der Lehrer_innenbildung nur gerecht werden, wenn:

- sie strukturell stark aufgestellt,
- alle Bereiche der Lehrer_innenbildung hinlänglich eingebunden und
- die Kooperation aller an der Lehrer_innenbildung Beteiligten zielführend koordiniert wird.

Während die Beratungs-, Vermittlungs- und Koordinierungsleistungen der Zentren weitgehend positiv beurteilt werden, wird bezweifelt, ob sie in ihrer derzeitigen Form in der Lage sind, einen Kontrapunkt zur Fragmentierung der Lehrerbildung zu setzen. Insgesamt bestünden weithin dysfunktionale Ambivalenzen, und die Frage der ZfL-Kompetenzen sei vielerorts unbefriedigend geklärt. Unübersehbar gibt es vor allem einen gravierenden Widerspruch zwischen den Erwartungen an die integrierende und steuernde Funktion dieser Zentren auf Hochschulebene einerseits und den von ihnen unter den gegebenen Bedingungen im Hinblick auf Kompetenzen und Ausstattung zu erbringenden Leistungen andererseits.

Fazit

Der Begriff „Qualitätssicherung“ stellt dann eine missverständliche Bezeichnung dar, wenn eine gegebene Qualität überwiegend als defizitär bewertet wird. Die hier unternommene Tour d’Horizon durch die deutsche Lehrer_innenbildung ergibt: Es gibt bei dem Thema kaum einen Bereich, der *nicht* als defizitär markiert wird. Diese Defizitanzeigen erfolgen zudem nahezu nie in dem unproblematischen Sinne, dass es überall noch Verbesserungspotenziale gebe. Vielmehr beziehen sie sich auf tief verankerte Systemschwächen, werden durchgehend von unterschiedlichen Rollenträgern und Interessengruppen formuliert und nicht selten auch von sämtlichen Beteiligten an der Debatte benannt (wobei Kultusministerien rollengemäß in der Regel zurückhaltender formulieren als z. B. die wissenschaftlichen Autor_innen).

Akzeptiert man diesen Befund als zutreffend, dann kann Qualitäts*sicherung* nur in dem Sinne ein Anliegen in der Lehrer_innenbildung sein, als die bestehenden Schwächen nicht auch noch verstärkt werden sollen. Es lässt sich aber auch zupackender sagen: Der Begriff „Qualitätssicherung“ ist im hiesigen Kontext praktisch unverwendbar. Vor allem muss es um Qualitäts*entwicklung* gehen – und zwar nicht von schon ganz guter zu noch besserer Qualität, sondern von stark defizitbehafteter zu spürbar weniger defizitbehafteter Qualität. Dabei erfordert jede Qualitätsentwicklung Priorisierung. Reformbombardements führen zu institutionellen und individuellen Überforderungen und erzeugen die Neigung, mit Fassadenmanagement und Unterlaufungsstrategien zu antworten. Als Grundsatz der Qualitätsentwicklung lässt sich stattdessen formulieren: In *sämtlichen* Lehrer_innenbildungsprozessen sollten jederzeit grobe Suboptimalitäten vermieden bzw. behoben und in jeweils *einigen* Prozessen sollte an der Herstellung optimaler Abläufe gearbeitet werden. Auf diese Weise lassen sich einerseits Mindeststandards durchsetzen und andererseits an der Entwicklung von Qualitätsbedingungen arbeiten, ohne die Institution und ihre Angehörigen durch Anspruchsüberfrachtung zu überfordern. Ein pragmatisches Vorgehen kann hierbei sein, jeweils die Bearbeitung der größten Missstände in Angriff zu nehmen, also das, was die Qualität am stärksten behindert (Winkler 1993: 29).

Literatur

DZHW (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen – Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (14.11.2016).

Pasternack, Peer et al. (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung, Bielefeld.

StatBA, Statistisches Bundesamt (2017): Erfolgsquoten 2015 – Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2007, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001157004.pdf?__blob=publicationFile (10.8.2017).

Teichler, Ulrich (2005): Was ist Qualität?, in: Das Hochschulwesen (4), 130–136.

Winkler, Helmut (1993): Qualität der Hochschulausbildung – was ist das?, in: Winkler, Helmut (Hg.): Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel, Kassel, 27–30.

B Lehre an deutschen Hochschulen – wer steckt dahinter?

B | 1

Wer lehrt? Strukturen und Akteure akademischer Lehre an deutschen Hochschulen

Roland Bloch, Carsten Würmann

Es sind mitunter die schlichten Fragen, die sich in der Beantwortung als überraschend komplex erweisen: Wer lehrt eigentlich an deutschen Hochschulen? Formal lässt sich die Frage mit einem Verweis auf die jeweiligen Landeshochschulgesetze bzw. das in diesen Formulierungen beispielgebende Hochschulrahmengesetz beantworten. In der Lehre nehmen danach die Hochschullehrer*innen „die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben" (§ 43 HRG) in ihren Fächern selbstständig wahr. Den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen obliegen wissenschaftliche Dienstleistungen, zu denen die Lehre gehört, „in begründeten Fällen" können sie diese auch selbstständig wahrnehmen (§ 43 Absatz 1 HRG). Soweit eine Vermittlung praktischer Fertigkeiten und Kenntnisse überwiegt, die nicht die Einstellungsvoraussetzungen für Hochschullehrer*innen erfordert, kann diese Lehre auch hauptberuflich tätigen Lehrkräften für besondere Aufgaben (LfbA) übertragen werden (§ 56 HRG). Zur Ergänzung des Lehrangebots können zudem noch Lehraufträge erteilt werden. Diese Lehrbeauftragten nehmen die ihnen übertragenen Lehraufgaben selbstständig wahr (HRG § 55).

An deutschen Hochschulen lehren also Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, LfbA sowie – zusätzlich – Lehrbeauftragte. Wie viel Angehörige der jeweiligen Gruppen lehren, ist durch die Lehrverpflichtungsverordnung (LVVO) des jeweiligen Bundeslandes geregelt. Diese sehen Lehrdeputate vor, die in Lehrveranstaltungsstunden resp. Semesterwochenstunden (SWS) bemessen werden. Die LVVO definieren die Semesterwochenstunde als die je Woche in der Vorlesungszeit zu erbringende „volle Lehrstunde". Aus diesen Lehrkapazitäten des Personals errechnet sich nach den Formeln der Kapazitätsberechnung die Anzahl der Studierenden, die in einem Studiengang maximal aufzunehmen sind. Die Lehrverpflichtung ist im Laufe der letzten Jahre, insbesondere für die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, immer variabler geworden. Es werden nur mehr Bandbreiten vorgegeben; zum Teil werden die Deputate für einzelne Personalkategorien weiter differenziert, und zwar nach dem Anteil der Lehre an den Dienstaufgaben (z. B. überwiegende Tätigkeit in der Lehre) oder nach Beschäftigungsdauer (unbefristet, befristet).

Auch kann die Lehrverpflichtung flexibel erfüllt werden. Lehrende können ihre Lehrverpflichtung im Durchschnitt mehrerer aufeinanderfolgender Semester erfüllen, und Lehrende einer Lehreinheit mit der gleichen Lehrverpflichtung können ihre Lehre untereinander ausgleichen. Daneben gibt es die Möglichkeit, für ein sogenanntes Forschungsfreisemester oder die Übernahme zusätzlicher Aufgaben z. B. in der akademischen Selbstverwaltung von den Lehr- und Prüfungsverpflichtungen freigestellt zu werden.

Die LVVO legen allerdings nur die Lehrverpflichtung des sogenannten hauptberuflichen Personals fest. Die Unterscheidung zum nebenberuflichen Personal ist dabei allerdings vor allem eine formale. Sie erweist sich in der Praxis als wenig trennscharf, wird doch nicht erfasst, inwiefern das nebenberufliche Personal überhaupt einer weiteren hauptberuflichen Tätigkeit nachgeht (vgl. Bloch/Würmann 2013). Zum nebenberuflichen Personal zählen laut der amtlichen Personalstatistik Gastprofessor*innen, Emeriti, Lehrbeauftragte, Privatdozent*innen, außerplanmäßige und Honorarprofessor*innen sowie wissenschaftliche Hilfskräfte. Bezogen auf den Umfang der Lehrtätigkeit eröffnet sich hier ein weitgehend unregulierter Raum. Höchstbegrenzungen des Umfangs der Lehre von Lehrbeauftragten sind nicht gesetzlich geregelt. Studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte können Tutorien sowie weitere „Dienstleistungen in Forschung und Lehre“ übernehmen. Quantifiziert in SWS werden diese nicht. Außerplanmäßige und Honorarprofessor*innen sowie Privatdozent*innen haben das Recht wie die Pflicht zur Lehre in einem angemessenen Umfang, in der Regel handelt es sich um eine Lehrveranstaltung mit zwei Semesterwochenstunden.

Weiß in der Regel die Verwaltung eines Fachbereiches noch mehr oder weniger genau, wer bei ihnen was unter welchen Bedingungen lehrt, so bildet die offizielle Personalstatistik die Verteilung der Lehrtätigkeit weit weniger deutlich ab. Zwar wird von den statistischen Ämtern das haupt- und nebenberuflich tätige Personal nach Personalkategorien differenziert erfasst. Nicht erhoben werden aber die Anteile einzelner Personalgruppen an der akademischen Lehre. Variierende Lehrverpflichtungen des Mittelbaus werden ebenso wenig berücksichtigt wie Forschungssemester und Lehrdeputatsreduktionen von Professor*innen. Auch die tatsächliche Zahl der Lehrbeauftragten ebenso wie deren Vergütung bzw. Nichtvergütung bleiben im Dunkeln. Zwar existieren verstreut lokale Erhebungen der Lehrtätigkeit des Personals; diese sollen aber die Lehrauslastung dokumentieren und zielen auf den Nachweis der Einhaltung kapazitätsrechtlicher Vorgaben, nicht auf eine möglichst reale Abbildung der Lehrtätigkeit.

Um die Lücke der amtlichen Statistik zu schließen, haben wir in dem BMBF-Projekt „Wer lehrt was unter welchen Bedingungen“ Lehrende über die von ihnen erbrachte Lehre erfasst. Hierfür haben wir das Lehrangebot eines Semesters an vier Universitäten und vier Fachhochschulen aus unterschiedlichen Bundesländern über die Angaben in den Vorlesungsverzeichnissen erhoben.

Der Datensatz umfasst insgesamt 6.572 Lehrende und 17.248 Lehrveranstaltungen an 44 universitären Fachbereichen und an 19 Fachbereichen von Fachhochschulen. Die Anteile an der erbrachten Lehre wurden auf der Ebene der Fachbereiche differenziert nach Personalgruppe, Geschlecht, Qualifikation und Beschäftigungsform dargestellt. Die Verteilung der erbrachten Lehre, also wer wie viel lehrt, wurde auf der individuellen Ebene differenziert nach Personalgruppe, Geschlecht, Qualifikation, Beschäftigungsform und -umfang dargestellt. Auf dieser Datengrundlage lässt sich folgendes Bild der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen zeichnen (siehe ausführlich Bloch u. a. 2014):

Die Lehre an den untersuchten Universitäten wird hauptsächlich von vier Personalgruppen erbracht: Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte. Diese Gruppen decken zwischen 75 und 99,5 Prozent der Lehre ab. Die Anteile der einzelnen Personalgruppen an der Lehre variieren stark nach Fächern. In 33 von 44 untersuchten Fachbereichen an Universitäten erbringen Professor*innen weniger als die Hälfte der Lehre. Geringe Anteile der Professor*innen an der Lehre werden durch höhere Anteile der anderen drei Gruppen kompensiert, insbesondere durch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, die bis zu 62 Prozent der Lehre erbringen. Es können aber auch Lehrbeauftragte bis zu einem Drittel der Lehre abdecken.

Die Lehre an den untersuchten Fachhochschulen wird hauptsächlich von zwei Personalgruppen erbracht: Professor*innen und Lehrbeauftragte. Sie decken zwischen 75 und 100 Prozent der Lehre ab. Niedrige Anteile der Professor*innen an der Lehre werden durch höhere Anteile der Lehrbeauftragten kompensiert. An 3 von 19 untersuchten Fachbereichen erbringen Lehrbeauftragte mehr als die Hälfte der Lehre. Ein in der Lehre tätiger Mittelbau, d. h. befristet oder unbefristet angestelltes Personal unterhalb der Professur, ist an den untersuchten Fachhochschulen nur in Ansätzen vorhanden. Innerhalb der einzelnen Personalgruppen variiert der Umfang der Lehrtätigkeit erheblich.

Zwar sollen Universitätsprofessor*innen nach der Lehrverpflichtungsverordnung in allen Bundesländern acht bis neun Semesterwochenstunden (SWS) lehren, doch variiert die erbrachte Lehre – wiederum fächerabhängig – stark: Einige Professor*innen lehren mehr, andere weniger. Diese Streuung ist aber nicht auf neu geschaffene rechtliche Möglichkeiten zurückzuführen. So spielt die Professur mit Schwerpunkt in der Lehre an den untersuchten Universitäten bislang keine Rolle. Reduktionen ergeben sich vielmehr aufgrund von Arbeitszeitverkürzungen (Elternzeit etc.), der Übernahme von Funktionen in der Selbstverwaltung und der Wahrnehmung von Forschungsfreisemestern.

Fachhochschulprofessor*innen sind aufgrund ihrer Lehrverpflichtung von 16 bis 19 SWS auf Lehrdeputatsreduktionen angewiesen, wenn sie auch forschen wollen. Lehrdeputatsreduktionen scheinen daher an den untersuchten Fachhochschulen übliche Praxis zu sein: Zwischen 57 und 89 Prozent der Professor*innen lehren weniger als 18 SWS.

Unter den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen an Universitäten gibt es eine breite Streuung des Umfangs der Lehrtätigkeit: von Qualifikationsstellen mit zwei bis vier SWS bis zu sogenannten Hochdeputatsstellen mit bis zu 18 SWS. In Verbindung mit ungleichen Beschäftigungsbedingungen (Vollzeit/Teilzeit, unbefristet/befristet) entscheidet der Umfang der erbrachten Lehre möglicherweise über Karrierechancen, wenn wenig Zeit für Forschung bleibt. Die Leistungen hier sind jedoch weiterhin entscheidend für den beruflichen Aufstieg.

Lehrbeauftragte an Fachhochschulen erbringen mitunter Lehre in einem Umfang, der vermuten lässt, dass es sich nicht um eine Nebentätigkeit handelt (bis zu 31 Prozent lehren mehr als vier SWS).

An Universitäten erbringen sie in der Regel maximal vier SWS Lehre, doch wird nur jeder zweite Lehrauftrag auch bezahlt. Unbezahlte Lehre muss aber nicht zwangsläufig auf eine prekäre Beschäftigungssituation verweisen. So kann sie von drittmittelfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, Angehörigen außeruniversitärer Forschungseinrichtungen oder Promotionsstipendiat*innen erbracht werden. Diese Lehrbeauftragten sind häufig nur auf Institutsebene bekannt; eine zentrale Erfassung bezahlter wie unbezahlter Lehraufträge existiert in der Regel nicht.

Auf der Grundlage einer Clusteranalyse der Strukturdaten wurde eine Typologie des Lehrkörpers an Universitäten entwickelt. Es konnten sechs Typen identifiziert werden:

(1) Akademisches Kernpersonal, das sich zu zwei Dritteln aus Professor*innen und zu einem Drittel aus Angehörigen des Mittelbaus

zusammensetzt. Es ist in der Regel unbefristet, wird in Vollzeit beschäftigt, lehrt mehrheitlich zwischen sechs und zehn SWS und ist überwiegend männlich und habilitiert.

(2) Akademisches Kernpersonal mit Schwerpunkt in der Lehre, das sich aus Professor*innen und Angehörigen des Mittelbaus zusammensetzt. Es ist in der Regel unbefristet, wird in Vollzeit beschäftigt, lehrt mehr als zwölf SWS, ist überwiegend männlich und habilitiert oder promoviert. Lehrende dieses Typs gibt es fast ausschließlich in Mathematik und Naturwissenschaften. Hier hinein fallen Professuren, die sogar mehr lehren als vertraglich mit einem höheren Deputat versehene Lehrprofessuren sowie der unbefristete Mittelbau.

(3) Unbefristetes Lehrpersonal, hauptsächlich Lehrkräfte für besondere Aufgaben, das überwiegend unbefristet und in Vollzeit beschäftigt ist, mehr als acht SWS lehrt und weiblich oder männlich, nicht promoviert oder promoviert ist. Lehrende dieses Typs gibt es hauptsächlich in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

(4) Befristetes Lehrpersonal, hauptsächlich Lehrkräfte für besondere Aufgaben und andere wie beispielsweise Junior- und Vertretungsprofessor*innen, ist in der Regel befristet in Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt, lehrt nicht mehr als acht SWS, ist weiblich oder männlich, ist nicht promoviert, promoviert oder habilitiert. Lehrende dieses Typs gibt es hauptsächlich in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

(5) Qualifikant*innen, hauptsächlich Mittelbau, sind in der Regel befristet in Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt, lehren nicht mehr als vier SWS, sind eher männlich als weiblich und nicht promoviert oder promoviert. Lehrende dieses Typs gibt es in allen untersuchten Fächergruppen.

(6) Hire-and-Fire-Lehrende, in der Regel Lehrbeauftragte, sind entweder bezahlt oder unbezahlt, lehren hauptsächlich bis zu zwei SWS, sind eher männlich als weiblich und nicht promoviert, promoviert oder habilitiert. Lehrende dieses Typs finden sich häufiger in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als in Mathematik und Naturwissenschaften.

Diese sechs von uns identifizierten Typen von Lehrenden repräsentieren unterschiedliche strukturelle Ausgangsbedingungen für die Lehrtätigkeit.

Der Lehrkörper kann demnach keinesfalls mit den Professor*innen gleichgesetzt werden. Das akademische Kernpersonal, ob mit oder ohne Schwerpunkt in der Lehre, besteht zu einem Drittel aus einem unbefristet beschäftigten Mittelbau. Dieser Teil des Mittelbaus kann nicht mehr als wissenschaftlicher Nachwuchs gelten. Vielmehr übernimmt er in unterschiedlichem Umfang Daueraufgaben in der Lehre, ohne allein für Lehraufgaben beschäftigt zu werden. Dieser zum akademischen Kernpersonal zählende Mittelbau erscheint, wie die Lehrverteilungen zeigen, als unverzichtbar für den Lehrbetrieb.

Dennoch wird seine Existenz weitgehend ignoriert, passt er doch nicht in ein allein auf die Professur hinführendes akademisches Karrieresystem. Weder gibt es klar definierte Zugangsqualifikationen für diese Positionen unterhalb der Professur, noch existieren spezielle, die Interessen dieser Gruppe bedienende Weiterbildungsangebote. In der Diskussion über die Qualität der Lehre an den Universitäten ist der unbefristete Mittelbau weiterhin unterrepräsentiert.

Akademisches Kernpersonal kann in einem so hohen Umfang lehren, dass der Tätigkeitsschwerpunkt zwangsläufig in der Lehre liegt. Hier zeigt sich, dass an den Universitäten mittlerweile längst praktiziert wird, was eine „lehrorientierte Reform der Personalstruktur“ (Wissenschaftsrat 2007) einfordert – allerdings sind diese Positionen weder formal mit einem Schwerpunkt in der Lehre versehen noch Teil eines eigenständigen Karriereweges in der Lehre. So gibt es keine Anzeichen dafür, dass diese Positionen mit einem höheren Lehrdeputat belegt sind (und damit Lehrpositionen wären, die durch die Hochschulgesetznovellierungen und LVVO-Veränderungen der letzten Jahre ermöglicht wurden); es ist daher auch nicht transparent, welche Lehrqualifikationen verlangt werden und wie man auf diese Positionen gelangt.

Das akademische Kernpersonal wird von Personal komplementiert, das primär oder ausschließlich für Lehraufgaben beschäftigt wird. Dabei kann es sich um Daueraufgaben in der Lehre handeln, die von unbefristet beschäftigten Lehrkräften für besondere Aufgaben übernommen werden.

Offen ist aber, was als Daueraufgabe definiert wird. In den Sprach- und Kulturwissenschaften könnten die Sprach- und Lehrerausbildung Daueraufgaben sein. Offenbar werden aber solche vermeintlichen Daueraufgaben auch von befristet beschäftigtem Lehrpersonal übernommen. Unklar ist daher, inwiefern der dauerhafte Charakter aus der Art der Lehraufgaben abgeleitet wird oder ob nicht vielmehr das Beschäftigungsverhältnis entscheidend ist. Lehre wäre dann eine Daueraufgabe, wenn sie von

unbefristet beschäftigten Lehrenden erbracht wird – und würde auf diese Weise die unbefristete Beschäftigung, die aus möglicherweise ganz anderen Gründen erfolgte, ex post legitimieren.

Qualifikant*innen gehören nicht zum akademischen Kernpersonal, sondern sollen sich für dieses qualifizieren. Im akademischen Karrieresystem wird das akademische Kernpersonal allerdings auf die Professur verkürzt. Für die Berufung auf eine Professur sind Lehrleistungen trotz gegenteiliger Verlautbarungen noch immer sekundär. Zugleich zeigen die Lehrverteilungen, dass die Lehre von Qualifikant*innen unverzichtbar für den Lehrbetrieb ist. Qualifikant*innen stehen damit in einem Spannungsfeld zwischen Karriere und Kapazität: Einerseits neigen sie tendenziell dazu, den Umfang ihrer Lehrtätigkeit möglichst gering zu halten, um Zeit für ihre Qualifikationsarbeit zu gewinnen. Andererseits sind die Universitäten bzw. Fachbereiche und Institute daran interessiert, dass Qualifikant*innen lehren, um Kapazitäten zu sichern bzw. eine Überlast abzumildern.

Dass die Lehre von Qualifikant*innen trotz einer breit praktizierten Überschreitung der Grenze von zwei SWS nicht für den betriebenen Ausbau der Ausbildungskapazitäten reicht, zeigt der zunehmende Einsatz von Lehrbeauftragten. Sie sind die Gruppe an den Universitäten, deren Zahl in den letzten zehn Jahren am stärksten gewachsen ist. Für den Einsatz von Lehrbeauftragten spricht, dass sie sowohl billiger als das akademische Kernpersonal als auch die Qualifikant*innen sind und dass sie nur für konkrete Lehrveranstaltungen verpflichtet werden. Qualitative Gründe, wie beispielsweise die Ergänzung des Curriculums durch Praxiswissen, treten dahinter zurück – der steile Anstieg der Zahl der Lehrbeauftragten und ihr hoher Anteil an der universitären Lehre lässt sich kaum allein auf einen gestiegenen Bedarf an Praxiswissen in der Hochschulbildung zurückführen.

Die Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen ist von starken Ungleichheiten geprägt. Dazu gehört zunächst die binäre Struktur des deutschen Hochschulsystems, die sich u. a. in der unterschiedlich hohen Lehrverpflichtung von Professor*innen an Universitäten und Fachhochschulen niederschlägt. Wollen Letztere forschen, muss ihre Lehrverpflichtung reduziert werden. Das scheint auch übliche Praxis an den untersuchten Fachhochschulen zu sein, wobei auch die reduzierte Lehrverpflichtung immer noch deutlich über der der Universitätsprofessor*innen liegt. Die Auswertung der Strukturdaten hat gezeigt, dass der Umfang der Lehrtätigkeit in Abhängigkeit von der Personal- und Fächergruppe ebenso wie von Beschäftigungsform und -umfang erheblich variiert.

Die sechs von uns identifizierten Typen von Lehrenden an Universitäten repräsentieren unterschiedliche strukturelle Ausgangsbedingungen für die Lehrtätigkeit.

(1) Die Lehre des akademischen Kernpersonals bleibt zumindest innerhalb des formalen Rahmens, sodass Lehr- und Forschungstätigkeit in einer Balance gehalten werden können.
(2) Für das akademische Kernpersonal mit Schwerpunkt in der Lehre ist diese Balance bereits gekippt: Es lehrt so viel, dass seine Forschungstätigkeit gefährdet ist.
(3) Unbefristetes Lehrpersonal lehrt fast ausschließlich; Forschung wird von ihm nicht mehr erwartet, weshalb es auch nur ein geringes Interesse an seiner Beschäftigung gibt.
(4) Zur Behebung mittelfristiger Kapazitätsengpässe wird vorrangig auf befristetes Lehrpersonal zurückgegriffen, von dem aber gerade aufgrund seiner Befristung keine langfristige Qualitätsentwicklung der Lehre erwartet werden kann.
(5) Die Lehrkapazitäten werden durch Qualifikant*innen aufgestockt. Für diese ist es unumgänglich, den Umfang ihrer Lehrtätigkeit zu begrenzen, damit nicht die Arbeit an der eigenen Qualifikation beeinträchtigt wird. Wer zu viel lehrt, gerät gegenüber den weniger lehrenden Mitkonkurrenten in der Forschung ins Hintertreffen.
(6) Die Lehrtätigkeit von Hire-and-Fire-Lehrenden ist in der Regel nicht nur auf zwei SWS, sondern – je nach Bedarf – auch auf ein Semester begrenzt. Nur jede*r Zweite von ihnen wird überhaupt für die erbrachte Lehre bezahlt. Sie werden bevorzugt zur Behebung kurzfristiger Kapazitätsengpässe eingesetzt, sind aber mit Lehranteilen von bis zu einem Drittel mitunter unverzichtbar für die Aufrechterhaltung des Lehrangebots.

Insgesamt verweist die Struktur der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen auf die begrenzte Wirksamkeit von befristeten Sonderprogrammen für die Lehre wie beispielsweise den Qualitätspakt Lehre hin. Solange die Lehre maßgeblich von kapazitätsrechtlichen Vorgaben bestimmt ist, die eine hundertprozentige Auslastung der vorhandenen Kapazitäten als Norm verlangen, sind die Fachbereiche vollauf damit beschäftigt, überhaupt erst einmal das zur Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs nötige Personal aufzutreiben. Erwartungen an eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre spielen vor diesem Hintergrund nur eine untergeordnete Rolle. Umgekehrt wird in der hochschulpolitischen Diskussion über

die Qualität der Hochschullehre konsequent die Struktur der akademischen Lehre ausgeklammert. Dabei ist das Personal die entscheidende Strukturkomponente an Hochschulen, denn die Lehre (ebenso wie die Forschung) lässt sich weder erfolgssicher über Programme steuern noch über hierarchische Kommunikationswege anordnen. Ihre Qualität hängt vielmehr von den mit ihr befassten Personen ab. Politische Programme zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre sollten daher in Rechnung stellen, wer was unter welchen Bedingungen lehrt.

Literatur

Bloch, Roland/Würmann, Carsten (2013): Alles oder nichts? Zur Reproduktion von Ungleichheit in der Personalstruktur des deutschen Wissenschaftssystems, in: Gützkow, Frauke/Quaißer, Gunter (Hg.): Hochschule gestalten. Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit, Bielefeld, 65–74.

Bloch, Roland et al. (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Leipzig.

Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7721-07.pdf;jsessionid=5C1CCC189268E6F97D24945DCB6B2710.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=2 (14.10.2019).

B | 2

Und dann noch so ein bisschen Lehre – Hochschullehre als Herausforderung für Promovierende

Jessica Schülein, Torsten Steidten

Zur aktuellen Bestandsaufnahme der Lehre von Promovierenden an deutschen Hochschulen

Hochschullehre als Teilqualifikation in der Promotionsphase ist fester Bestandteil quer durch die Disziplinen und wird in Postdoc-Positionen an Hochschulen zunehmend erwartet, wie ein Blick auf aktuelle Stellenangebote offenbart. Inzwischen liegen einige, wenn auch weiterhin wenige quantitative wie qualitative Daten zur Einbindung von Promovierenden in die Hochschullehre vor, die sowohl über deren Ausmaß als auch über die Zufriedenheit mit der jeweiligen Lehrsituation informieren. Schon 2011 weist der Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland auf das im internationalen Vergleich sehr hohe Lehrdeputat in Deutschland von 8 bis 10 Semesterwochenstunden (SWS) hin und empfiehlt ein Lehrdeputat von 2 SWS für Promovierende nach ausweisbaren Kriterien (UniWiND 2011). Aktuelle Erhebungen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) zeigen jedoch, dass Promovierende im Schnitt 4,2 SWS lehren (BuWiN 2017). Dabei sind 67 % der (eingeschriebenen bzw. statistisch erfassten) Promovierenden an Universitäten in die Hochschullehre eingebunden, an Fachhochschulen sind dies 65 % aller Promovierenden und an außerhochschulischen Forschungseinrichtungen 17 % (BuWin 2017). Zwar ist der Beitrag des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses zur Lehre in Länderverordnungen nach Personalkategorie und in den Lehrveranstaltungsverzeichnissen der Hochschule geregelt, welche die KMK-Vereinbarung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen von 4 SWS für Mitarbeiter_innen im befristeten Angestelltenverhältnis sowie die Empfehlung des Wissenschaftsrats von 2 SWS berücksichtigen (KMK 2003; Wissenschaftsrat 2007). Die Realität weicht von diesen Empfehlungen jedoch oft stark ab, was u. a. auf die Phänomene der freiwilligen und der versteckten Lehre zurückzuführen ist: Promovierende können unabhängig von ihrer Position, die evtl. kein Lehrdeputat vorsieht, freiwillig lehren, die Anzahl dieser Form der Lehre kann statistisch nicht valide erfasst werden. Zudem leisten Pro-

movierende versteckte Lehre, die formal unter dem Namen der zuständigen Professur läuft und ebenfalls statistisch nicht erfasst wird. Darüber hinaus ist auch die statistische Erhebung der Lehrverpflichtung von Promovierenden aufgrund der extrem variierenden Stellengestaltung schwierig: So sind Haushaltsstellen bspw. zu 89 % in die Lehre eingebunden, während dies bei Drittmittelstellen auf 50 % aller Stellen zutrifft (BuWin 2017). Auch die Zeit, die für Lehre aufgebracht wird, ist hierbei zu beachten. Bei Haushaltsstellen an Hochschulen nehmen lehrbezogene Tätigkeiten ca. zwei Drittel der Arbeitszeit ein, sodass die Zeit für das eigentliche Qualifikationsziel Promotion stark verkürzt ist (BuWin 2017).

Stellt man diesen quantitativen Befunden die Ergebnisse der qualitativen Studie nach Bloch et al. (2013) zur Seite, so wird deutlich, dass trotz der hohen Lehrbelastung Promovierende an sich zufrieden sind mit ihrer Tätigkeit – ein aufgrund der von Lehrenden selbst dargelegten strukturell defizitären Lehrbedingungen überraschender Befund (vgl. Bloch et al. 2013: 45). Zurückzuführen ist dies auf eine hohe intrinsische Motivation der Lehrenden, die über ein professionelles Selbstverständnis vermittelt wird. Je selbstbestimmter dabei die Lehre gestaltet werden kann, desto mehr wird die Lehre wiederum als Eigeninteresse von Lehrenden selbst wahrgenommen. Bloch et al. resümieren, dass die sich seit den Bologna-Reformen durchsetzende unternehmerische Hochschule samt der Konkurrenz unter Lehrenden dieses in den Interviews mit Lehrenden erhobene Professionsideal konterkariert und die Motivation der Lehrenden senkt.

Die Datenlage in Deutschland ist, wie oben schon genannt, schwierig zu erfassen, da Promovierende auf sehr unterschiedlichen Stellen sitzen und oft in statistischen Erhebungen nicht explizit von anderem Mittelbaupersonal getrennt erfasst werden (BuWin 2017). Auch versteckte und freiwillige Lehre lässt sich in offiziellen Zahlen schwer fassen. Im folgenden Abschnitt werden Probleme umrissen, die in Bezug auf Lehre von Promovierenden an Hochschulen entstehen können. Die Sammlung dieser Probleme bezieht sich auf die Diskussion im Workshop auf der GEW-Wissenschaftskonferenz 2018. Diese Problementwicklung dient als Basis für die Forderungen zur Verbesserung der Lehrbedingungen von Promovierenden an deutschen Hochschulen, die im letzten Abschnitt kurz vorgestellt werden.

Promotion und Lehre – eine Problemsammlung

In Hinblick auf Lehre von Promovierenden lassen sich drei Problemfelder identifizieren. Das erste Problemfeld beschreibt die Situation, unter wel-

chen Bedingungen Promovierende sich entscheiden zu lehren, das zweite umschreibt die Schwierigkeit, Lehre und Forschung unter einen Hut zu bringen, und das dritte umreißt die Problematik der fehlenden Qualifizierung von Promovierenden für ihre Lehrtätigkeit. Diese Problemfelder lassen sich nicht immer klar voneinander trennen, und vor allem Problemfeld eins und zwei sind stark miteinander verzahnt.

Warum lehren?

Die Gründe, warum Promovierende Lehre betreiben, sind sehr unterschiedlich, und wie oben beschrieben hängt der Umfang der Lehre oft von der Art der Stelle ab. Für eine Gruppe von Promovierenden ist Lehre ein wichtiger Bestandteil zur Finanzierung der Promotion, für andere ist die Lehre keine finanzielle Stütze, sondern wird unentgeltlich betrieben. Warum Promovierende versteckte und freiwillige Lehre ausüben, obwohl es dafür oft keine Vergütung gibt und ihre Anstellung eventuell kein Lehrdeputat vorsieht, lässt sich anhand von zwei Gründen erklären: Auf der einen Seite sehen Promovierende die Notwendigkeit der Lehre für ihren beruflichen Werdegang, um vor allem nach der Promotion die benötigten Qualifikationen für eine Postdoc-Stelle aufzuweisen. Auf der anderen Seite stehen Promovierende in einem Abhängigkeitsverhältnis zu der jeweiligen Betreuungsperson, welches sich auf die Entscheidungsfindung auswirken kann. So trauen sich einige Promovierende eventuell aus Angst vor einer schlechteren Betreuung oder anderen Folgen nicht, die Anfrage nach vor allem unentgeltlicher Lehre abzulehnen.

Das Problem ist das hohe Risiko, als Promovierende_r zu viel Lehre übernehmen zu müssen; sei es zur Sicherung des Lebensunterhalts, zum Aufbau der Qualifikation oder aus Abhängigkeit zu der betreuenden Person. Vor allem eine hohe Lehrbelastung kann zu Schwierigkeiten führen, genügend Zeit für die Qualifikation Promotion aufbringen zu können, welches auf das zweite Problemfeld hinweist.

Lehre und/oder Promotion – ein Zeitproblem

Neben der Problematik der von finanziellen und strukturellen Faktoren nicht unabhängigen Entscheidung zur Lehre spielt der Faktor Zeit eine wichtige Rolle für Promovierende. Lehre und Promotion müssen unter einen Hut gebracht werden, bei einer hohen Lehrbelastung ist es jedoch oft schwierig, genug Zeit für die eigene Forschung aufzubringen. Durch die

fehlende Zeit für die eigene Forschung verlängert sich die Promotionsphase stark, was wiederum zu finanziellen Problemen führen kann. Die von Promovierenden berichteten Folgen können zu hohe Arbeitsbelastungen und die damit einhergehende zunehmende Schwierigkeit sein, Lehre und Forschung voneinander abzugrenzen und dafür zu sorgen, beiden Tätigkeiten genügend Zeit einzuräumen.

Fehlende Qualifizierung

Eine weitere Schwierigkeit im Hinblick auf Lehre lässt sich der fehlenden Qualifikation zuschreiben. Promovierende haben oft nur wenig bis gar keine didaktischen Erfahrungen. Qualifikationsangebote sind nur wenig bis gar nicht vorhanden, und Hochschulen lassen Promovierende oft allein mit dieser Aufgabe. Auch berichten viele Promovierende über zu wenige Austauschmöglichkeiten über Lehre mit anderen, was sicherlich auch auf die fehlende Zeit zurückzuführen ist. Der Mangel an Vorbereitung für diese Aufgabe kann schnell zu einer Überforderung der Promovierenden führen.

Fazit

Obwohl Promovierende einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der Hochschullehre haben, liegen über ihre Lehrtätigkeit während der Promotionsphase (wie zur Promotion insgesamt) bisher wenig statistische Daten vor. Es bleibt zu hoffen, dass mit den Erhebungen im Zuge der Umsetzung der Novelle des Hochschulstatistikgesetzes die auf diesem Feld bestehenden Lücken geschlossen werden und infolge dieser zukünftig erhobenen Daten die Regelungen zur Lehrverpflichtung für Promovierende besser eingehalten werden. Lehrerfahrungen sind wichtig, insbesondere wenn nach der Promotion eine Hochschulkarriere angestrebt wird. Der Umfang der Lehre muss aber so bemessen sein, dass hinreichend Zeit für die Dissertation bleibt. Darüber hinaus sollte Lehre nicht unentgeltlich absolviert werden, und Regelungen zur Beschränkung von Lehre für Promovierende müssen eingehalten werden. Zudem sollte verdeckte und freiwillige Lehre kontrolliert werden, damit Promovierende nicht aus Abhängigkeit zu einer Professur eine hohe und oft unentgeltliche Lehrtätigkeit ausüben. Wichtig sind auch Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung, um die Qualität der Lehre abzusichern und Promovierenden Möglichkeiten bereitzustellen, sich didaktische Kompetenzen anzueignen und Lehrerfahrungen zu reflektieren. Durch beide Maßnahmen ließen sich Überforderungen und

Überlastungen von Promovierenden verringern. Eine didaktische Qualifizierung für Promovierende hätte darüber hinaus nicht nur einen positiven Aspekt für die Promovierenden selbst, sondern auch einen Effekt auf die Lehrqualität an deutschen Hochschulen insgesamt.

Literatur

Bloch, Roland/Lathan, Monique/Würmann, Carsten (2013): Trotz allem zufrieden mit der Lehre. Subjektive Lage und Haltung der Lehrenden an Universitäten, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (3), 42–58.

BuWin (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, https://www.buwin.de/ (26.1.2019).

KMK (2003): KMK-Vereinbarung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (ohne Kunsthochschulen). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-Vereinbarung-Lehrverpflichtung-HS.pdf (26.1.2019).

UniWiND (2011): Junge Forscherinnen und Forscher – Empfehlungen zur Promotion an deutschen Universitäten, https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen_Positionen/Positionspapier_2011.pdf (26.1.2019).

Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7721-07.pdf (26.1.2019).

B | 3

Gute Arbeit – gute Lehre: Zwei Seiten einer Medaille. Die GEW-Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“

Andreas Keller

Fast 90 Prozent des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Hochschulen (ohne Professorinnen und Professoren) sind befristet beschäftigt, in der Altersgruppe unter 45 Jahren trifft dies sogar auf 93 Prozent zu (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013 und 2017). Nach den Ergebnissen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) hat die Hälfte der Arbeitsverträge an Forschungseinrichtungen eine Laufzeit von weniger als einem Jahr, an Hochschulen mit 53 Prozent sogar mehr als die Hälfte (Jongmanns 2011). Hinzu kommen bundesweit knapp 100.000 Lehrbeauftragte sowie rund 45.000 wissenschaftliche Hilfskräfte, die befristet nebenberuflich beschäftigt bzw. beauftragt sind und in diese Statistiken noch gar nicht einberechnet sind (Statistisches Bundesamt 2019).

Dieses völlig aus dem Ruder gelaufene Befristungsunwesen ist nicht nur ungerecht gegenüber den hoch qualifizierten und motivierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die trotz langer, steiniger und unsicherer Karrierewege das Wagnis Wissenschaft eingehen. Es hat auch negative Auswirkungen auf die Qualität von Lehre und Studium. Dozentinnen und Dozenten, die nach dem Hire-and-Fire-Prinzip eingestellt und wieder auf die Straße gesetzt werden, können ihren Studierenden keine verlässliche Betreuung bieten. Hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungen haben für sie zumeist keine Priorität, da die einzige Währung, die zählt, um einen Anschlussvertrag und irgendwann den Sprung auf eine Dauerstelle zu ergattern, die Forschung ist. Aufgrund der hohen Fluktuation des Personals kann auch kein stabiler Lehrkörper aufgebaut werden, der einen kontinuierlichen kollegialen Austausch über gute Lehrpraxis organisiert oder gar eine gemeinsame Lehrstrategie entwickelt.

Templiner Manifest: Ausgangspunkt der Kampagne „Traumjob Wissenschaft“

Gute Arbeit in Lehre, Forschung und Wissenschaftsmanagement auf der einen Seite sowie gute Beschäftigungsbedingungen und berufliche Perspektiven auf der anderen Seite müssen daher zwei Seiten einer Medaille werden. Das war bereits der Ausgangspunkt der Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“, welche die Bildungsgewerkschaft GEW 2010 mit den zehn Eckpunkten des Templiner Manifests für eine Reform von Berufswegen und Personalstruktur in Hochschule und Forschung startete (GEW 2010; vgl. Himpele/Keller/Ortmann 2011).

Herzstück der Reformvorschläge der GEW ist die Forderung nach verlässlichen Perspektiven für promovierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durch einen „Tenure Track“ – unabhängig davon, ob eine Berufung auf eine Professur erfolgt oder nicht. Voraussetzung für eine erfolgreiche Etablierung von Tenure-Track-Modellen ist aus Sicht der GEW zum einen, dass die Hochschulen eine vorausschauende Personalplanung und ein intelligentes Personalmanagement betreiben, zum anderen, dass der Anteil der unbefristeten Beschäftigungsverhältnisse wieder deutlich erhöht wird. Nur dann können die Hochschulen ihre Daueraufgaben in Forschung, Lehre und Management mit der erforderlichen Kontinuität und Qualität erledigen. Und nur dann könnten sie qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern berufliche Perspektiven neben der Professur eröffnen, wie es beispielsweise in Frankreich, Großbritannien oder den USA selbstverständlich ist (Kreckel 2011). In ihrem Reformkonzept für die Personalstruktur an Universitäten hat die GEW 2017 diesen Ansatz im Einzelnen ausbuchstabiert (GEW 2017a).

Im November 2015 rief die GEW bundesweit zur Aktionswoche „Traumjob Wissenschaft“ auf, in deren Rahmen über 100 Aktionen in allen 16 Bundesländern stattfanden.[1] Eine Berufsgruppe, die andere als praktisch unorganisierbar verloren gegeben hatten, erwies sich als mobilisierbar. Dieser Erfolg war das Ergebnis jahrelanger und kontinuierlicher Kampagnenarbeit. Strategisch folgt sie dem 2013 vom GEW-Gewerkschaftstag verabschiedeten Aktionsprogramm zur Umsetzung des Templiner Manifests. Bund und Länder, Hochschulen und Forschungseinrichtungen, aber auch Arbeitgeber und Gewerkschaften als Tarifpartner müssen jeweils ihren Beitrag leisten, damit die Weichen für den „Traumjob Wissenschaft“ tatsächlich gestellt werden.

1 Siehe www.traumjob-wissenschaft.de

Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes

2013 machte die GEW mit ihrem Köpenicker Appell „Vorschläge für ein 100-Tage-Programm der neuen Bundesregierung“, in dessen Mittelpunkt die Forderung nach einer Novellierung des WissZeitVG stand (GEW 2013; vgl. Carqueville/Keller/Staack 2014). Im Januar 2015 legte die GEW einen eigenen Gesetzentwurf für eine solche Novellierung vor (GEW 2015): Dauerstellen für Daueraufgaben, Mindestlaufzeiten für Zeitverträge, eine verbindliche Ausgestaltung der familienpolitischen Komponente und die Aufhebung der Tarifsperre waren dessen Eckpunkte. Trotz erheblichen Widerstands der Wissenschaftsorganisationen verabschiedete der Deutsche Bundestag noch im selben Jahr, im Dezember 2015, eine Novellierung des Gesetzes, die am 17. März 2016 in Kraft getreten[2] ist (vgl. Keller/Staack 2016).

Auch nach der Novelle bleibt es bei dem Grundsatz, dass mit wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor und nach der Promotion jeweils sechs (in der Medizin sechs plus neun) Jahre lang befristete Arbeitsverträge abgeschlossen werden dürfen. Neu ist, dass diese Form der Befristung nur noch dann zulässig ist, wenn die Beschäftigung tatsächlich der Förderung der wissenschaftlichen Qualifizierung dient, im Ergebnis ist diese Veränderung mit der Abschaffung der bisher im WissZeitVG enthaltenen sachgrundlosen Befristung gleichzusetzen. Einen vergleichbaren Fortschritt gibt es auch für Arbeitsverträge, die aufgrund von Drittmittelfinanzierung befristet sind: Hier soll die Vertragslaufzeit künftig der Laufzeit des jeweiligen Drittmittelprojekts entsprechen.

Nicht durchsetzen ließ sich die von der GEW geforderte verbindliche Ausgestaltung der familienpolitischen Komponente des Gesetzes. Nach wie vor kann der Arbeitgeber allein entscheiden, ob er diese Möglichkeit zur Vertragsverlängerung bei Kinderbetreuung nutzt oder nicht. Neu eingeführt wurde eine behindertenpolitische Komponente, die eine Verlängerung des Höchstbefristungsrahmens um zwei Jahre vorsieht, wenn eine Behinderung oder eine schwerwiegende chronische Erkrankung vorliegt.

Im Ergebnis hat sich die Rechtsposition von befristet Beschäftigten an Hochschulen und Forschungseinrichtungen verbessert – wenn die neuen Bestimmungen tatsächlich umgesetzt werden. Wie sich die Änderungen in der Praxis bewähren, kommt auf die Art und Weise der Umsetzung des novellierten Gesetzes an, denn noch bleiben einige Fragen offen, die die Umsetzung stark beeinflussen können: Was ist eine „Qualifizierung“ im

2 Bundesgesetzblatt 2019, S. 506 ff.

Sinne des Gesetzes? Wann ist eine Vertragslaufzeit der angestrebten Qualifizierung „angemessen"? Unbestimmte Rechtsbegriffe wie diese gilt es – im Zweifel durch arbeitsgerichtliche Musterprozesse – zu konkretisieren und anzuwenden, damit die Novelle nicht ins Leere läuft oder sich gar kontraproduktiv auswirkt.

Ein weiterer Vorschlag des an die neue Bundesregierung gerichteten Köpenicker Appells von 2013 war ein „Förderprogramm für verlässliche Karrierewege in der Wissenschaft", mit dem gezielten Anreiz für die nachhaltige Schaffung von Tenure-Track-Modellen. Tatsächlich haben die Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern im Juni 2016 ein „Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses" beschlossen und dafür über einen Zeitraum von 15 Jahren von 2017 bis 2032 insgesamt eine Milliarde Euro für 1.000 Tenure-Track-Professuren zugesagt. Im Falle einer positiven Evaluation sind die Tenure-Track-Professorinnen und -Professoren auf eine unbefristete Professur zu überführen. Entscheidend ist, dass die von Bund und Ländern abgeschlossene Verwaltungsvereinbarung (GWK 2016) für das Programm von den geförderten Universitäten den Nachweis eines Personalentwicklungskonzepts verlangt, das systematische Aussagen zur Weiterentwicklung der Personalstruktur und Karrierewege von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern macht. Wenn diese Fördervoraussetzung ernst genommen wird, kann das Programm nachhaltig wirken und Impulse für die Schaffung verlässlicher Karrierewege auch über die unmittelbar geförderten Stellen hinaus geben.

Verbesserung der Grundfinanzierung

Mit ihrer im September 2016 vorgelegten Wittenberger Erklärung machte die GEW deutlich, dass die Reform der Karrierewege und die Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen über ein Förderprogramm hinaus einer substanziellen Verbesserung der Grundfinanzierung der Hochschulen bedürfen (GEW 2016; vgl. Keller/Staack/Tschaut 2017). Statt sich mit immer neuen zeitlich befristeten Programmen von Pakt zu Pakt zu hangeln, müssen Bund und Länder endlich eine ausreichende und nachhaltige Wissenschaftsfinanzierung aus einem Guss schaffen. Gestützt auf Berechnungen des Instituts für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (Burkhardt 2016) forderte die GEW Bund und Länder auf, die Handlungsmöglichkeiten der 2014 erfolgten Lockerung des Kooperationsverbots für eine „Entfristungsoffensive" zu nutzen, mit der an den Universitäten 40.000 zusätzliche Dauerstellen im akademischen Mittelbau geschaffen werden

sollen. Weitere 10.000 Dauerstellen sollten an den Fachhochschulen eingerichtet werden – damit diese ihrer erweiterten Aufgabenstellung in Lehre und Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer besser gerecht werden können.

Auf dieser Grundlage mischte sich die GEW 2018 mit ihrem Budenheimer Memorandum[3] in die laufenden Verhandlungen über die Zukunft des Hochschulpakts ein. Kernforderungen waren eine Verstetigung, kräftige Aufstockung und Dynamisierung des Pakts. Darüber hinaus setzte sich die GEW dafür ein, dass der Pakt zur „Entfristungsoffensive" wird und für mehr Dauerstellen für Daueraufgaben sorgt. Diese Idee griff die GEW gemeinsam mit ihrer Schwestergewerkschaft ver.di sowie dem Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft (NGAWiss) 2019 auf und rückte sie in den Fokus der gemeinsamen Kampagne „Frist ist Frust"[4], die u. a. mit einer von über 15.000 Unterzeichnerinnen und Unterzeichnern unterstützten Online-Petition sowie zwei öffentlichkeitswirksamen Aktionen vor den Toren des Berliner Sitzes des BMBF auf sich aufmerksam machte. Es gelang am Ende zwar nicht, die Forderung nach einer 100-prozentigen Verwendung der Mittel des Hochschulpaktnachfolgeprogramms „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken" durchzusetzen, aber immerhin sollen die Länder laut der Verwaltungsvereinbarung in Selbstverpflichtungserklärungen darlegen, wie sie die Gelder für unbefristete Beschäftigungsverhältnisse und bessere Betreuungsrelationen nutzen wollen (GWK 2019).

Die Verantwortung der Hochschulen und Forschungseinrichtungen

Neben Bund und Ländern sind nicht zuletzt auch die Hochschulen und Forschungseinrichtungen selbst gefragt. Ihre Autonomie in Wirtschafts- und Personalangelegenheiten wurde in den vergangenen Jahren stark ausgebaut. Die Wissenschaftseinrichtungen können jetzt im Gegenzug unter Beweis stellen, dass sie mit ihrer Autonomie verantwortungsvoll umgehen und die gewonnenen Gestaltungsspielräume für die Schaffung attraktiver Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen nutzen.

Mit dem Herrschinger Kodex „Gute Arbeit in der Wissenschaft" machte die GEW bereits 2012 einen wegweisenden Vorschlag, wie sich

3 Abgedruckt in Kapitel G3 dieses Bandes oder unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Broschueren_und_Ratgeber/Budenheimer_Memorandum.pdf

4 Siehe www.frististfrust.net

Hochschulen und Forschungseinrichtungen, ohne dass es einer Anpassung gesetzlicher oder tariflicher Rahmenbedingungen bedarf, selbst auf entsprechende Standards verpflichten können (GEW 2012; vgl. Keller/Pöschl/Schütz 2013), beispielsweise durch Qualifizierungsvereinbarungen mit Promovierenden, „Tenure Tracks“ für Promovierte, Mindestlaufzeiten für Zeitverträge oder eine konsequente Anwendung der familienpolitischen Komponente des WissZeitVG.

Inzwischen sind zahlreiche Hochschulen und Forschungseinrichtungen Selbstverpflichtungen eingegangen, die ganz unterschiedliche Formate haben: Teilweise handelt es sich um von den Hochschulleitungen oder Kollegialorganen beschlossene Erlasse oder Richtlinien, teilweise um Dienstvereinbarungen, welche die Personalvertretung mit der Dienststelle abgeschlossen hat (GEW 2017b).

Die entscheidende Frage ist, ob es sich bei den Kodizes um blumige Verlautbarungen handelt oder ob sie tatsächlich für die Akteurinnen und Akteure in den jeweiligen Hochschulen und Forschungseinrichtungen handlungsleitend werden. Anhaltspunkte dafür gibt ein von der Max-Traeger-Stiftung gefördertes und an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführtes Forschungsprojekt über Beschäftigungsbedingungen und Personalpolitik an Universitäten (Leischner et al. 2017), dessen Ergebnisse in den Kodex-Check der GEW eingeflossen sind[5] – eine datenbankgestützte Webseite, die Informationen und Daten zu Beschäftigungsbedingungen an allen staatlichen Universitäten in Deutschland entlang der Kriterien des Herrschinger Kodex bereitstellt.

Strukturelle Unterschiede wie Drittmittelquoten und Fächerzuschnitt sind allein nicht hinreichend, um die deutlichen Unterschiede in den Beschäftigungsbedingungen und Personalpolitiken der Universitäten, etwa was unterschiedliche Befristungs- und Teilzeitquoten angeht, zu erklären. Die Autorinnen und der Autor verweisen „auf Handlungsspielräume der Universitäten, die trotz gleicher rechtlicher Rahmenbedingungen (z. B. WissZeitVG) offensichtlich vorhanden sind“ und diese Unterschiede erklären könnten (Leischner et al. 2017: 191).

Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. Im Bildungsföderalismus der Bundesrepublik Deutschland hat sich ein Schwarze-Peter-Spiel etabliert, in dem die Ebenen Bund, Länder, Hochschulen und Forschungseinrichtungen gerne auf die jeweils anderen als eigentlich zuständige verweist. Die GEW tritt inzwischen regelmäßig als Spielverderberin auf, indem sie deutlich

5 Siehe www.kodex-check.de

macht, was auf jeder der Handlungsebenen getan werden kann und getan werden muss.

Literatur

Burkhardt, Anke (2016): Professorinnen, Professoren, Promovierte und Promovierende an Universitäten. Leistungsbezogene Vorausberechnung des Personalbedarfs und Abschätzung der Kosten für Tenure-Track-Professuren, https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/neuigkeiten/gew-bund-und-laender-muessen-entfristungsoffensive-an-hochschulen-starten/ (18.8.2019).

Carqueville, Isabel/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg.) (2014): Aufstieg oder Ausstieg? Wissenschaft zwischen Promotion und Professur, Bielefeld.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2016): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über ein Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses vom 19. Oktober 2016, https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-wissenschaftlicher-Nachwuchs-2016.pdf (18.8.2019).

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2019): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über den Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken gemäß Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern vom 06. Juni 2019, https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-ZV_Studium_und_Lehre_staerken.pdf (18.8.2019).

GEW (2010): Templiner Manifest. Traumjob Wissenschaft. Für eine Reform von Berufswegen und Beschäftigungsbedingungen in Hochschule und Forschung, www.templiner-manifest.de (18.8.2019).

GEW (2012): Herrschinger Kodex. Gute Arbeit in der Wissenschaft – Ein Leitfaden für Hochschulen und Forschungseinrichtungen, www.herrschinger-kodex.de (18.8.2019).

GEW (2013): Köpenicker Appell. Jetzt die Weichen für den „Traumjob Wissenschaft" stellen! Vorschläge für ein 100-Tage-Programm der neuen Bundesregierung, https://www.gew.de/koepenicker-appell/ (18.8.2019).

GEW (2014): Wege zum Traumjob Wissenschaft. Aktionsprogramm zur Umsetzung des Templiner Manifests, https://www.gew.de/wissenschaft/templiner-manifest/aktionsprogramm/ (18.8.2019).

GEW (2015): Dauerstellen für Daueraufgaben, Mindeststandards für Zeitverträge. Der GEW-Gesetzentwurf. Gesetzentwurf für eine Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG), https://www.gew.de/wissenschaft/wissenschaftszeitvertragsgesetz/ (18.8.2019).

GEW (2016): Geld her – oder wir schließen … Wittenberger Erklärung, https://www.gew.de/wissenschaft/wittenberger-erklaerung/ (18.8.2019).

GEW (2017a): Wissenschaft als Beruf. Personal- und Karrierestruktur an Universitäten. Ein Reformvorschlag der Bildungsgewerkschaft GEW, https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=62868&token=d3adee385a589922da1325f15a89b7cff465f35c&sdownload=&n=GEW_Personal-Karriere_148x148_2017-web.pdf (18.8.2019).

GEW (2017b): Kodizes für gute Arbeit in der Wissenschaft – Eine Synopse, https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/kodizes-fuer-gute-arbeit-in-der-wissenschaft/ (18.8.2019).

GEW (2018): Ein neuer Hochschulpakt muss her! Hochschulen ausbauen – Qualität von Lehre und Studium nachhaltig verbessern. Budenheimer Memorandum der Bildungsgewerkschaft GEW, https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/neuigkeiten/gew-ein-neuer-hochschulpakt-muss-her/ (18.8.2019).

Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Ortmann, Alexandra (2011): Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung, Bielefeld.

Jongmanns, Georg (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes – Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – HIS-Projektbericht, Hannover.

Keller, Andreas/Pöschl, Doreen/Schütz, Anna (Hg.) (2013): Baustelle Hochschule. Attraktive Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten, Bielefeld.

Keller, Andreas/Staack, Sonja (2016): Endlich gute Arbeit in der Wissenschaft? Nach der Novelle des Befristungsrechts, in: Forum Wissenschaft (3), 22–25.

Keller, Andreas/Staack, Sonja/Tschaut, Anna (Hg.) (2017): Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung, Bielefeld.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, Bielefeld.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, Bielefeld.

Kreckel, Reinhard (2011): Universitäre Karrierestruktur als deutscher Sonderweg, in: Himpele, Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hg): Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung, Bielefeld, 47–60.

Leischner, Franziska et al. (2017): Beschäftigungsbedingungen und Personalpolitik an Universitäten in Deutschland im Vergleich, in: Keller, Andreas/Staack, Sonja/Tschaut, Anna (Hg.): Von Pakt zu Pakt? Perspektive der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung, Bielefeld, 177–192.

Statistisches Bundesamt (2019): Personal an Hochschulen – Vorbericht 2018, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-vorbericht-5213402188004.pdf?__blob=publicationFile (19.8.2019).

C

Qualität von Lehre und Studium im Lichte aktueller Herausforderungen

C | 1

All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik

Antonia Scholkmann

Diversität als Herausforderung

Diversität ist eines der Großthemen, mit der sich die Hochschulwelt im Moment befasst. Steigende Studierendenzahlen, eine zunehmende Heterogenität von Studiengangsteilnehmenden und die Diversifizierung von Studiengängen sind dabei nur einige der in Medien und wissenschaftlicher Literatur gleichermaßen diskutierten Phänomene. Hochschuldidaktische Forschung, Theorie und Praxis kann, konzeptuell sinnvoll eingesetzt, dazu beitragen, Lehre und Lehrorganisation diversitätsangemessen zu gestalten.

Allerdings steht die Hochschuldidaktik dabei vor der Herausforderung, den Gegenstand ihrer Intervention, die Diversität, über seine schlagwortartige Verwendung hinaus für den Hochschulbereich einzugrenzen und die durch Diversität geschaffenen Herausforderungen für Lehre und Studium jenseits gefühlter Wahrheiten empirisch fundiert zu reflektieren. Ebenso muss die Hochschuldidaktik selbst definitorisch-konzeptuell eingegrenzt werden, damit geklärt werden kann, wo ihre spezifischen Ansatz-, Handlungs- und Gestaltungspunkte für den Umgang mit diversitätsbezogenen Herausforderungen liegen. Um diese weiter zu fokussieren, muss zudem darauf eingegangen werden, an welchen Stellen Diversität zur Herausforderung für Lehren und Lernen wird. Erst auf der Basis dieser Vorarbeiten ist es möglich, den Beitrag und die Ansatzpunkte der Hochschuldidaktik zur Gestaltung der durch Diversität gestellten Herausforderungen systematisch zu erörtern. Hierzu schlage ich ein Rahmenmodell vor, dass in den Handlungsfeldern *Methoden und Lehr-Lern-Arrangements*, *Prozesse und Strukturen* und schließlich *Haltung* diversitätsbezogene hochschuldidaktische Erkenntnisse zusammenfasst.

„Diversität“ und „Hochschuldidaktik“ – Eingrenzung zweier Schlagwörter

Die Begriffe *Diversität* und *Hochschuldidaktik* sind zurzeit im hochschulischen Diskurs oft zu hören – wenn auch aus leicht unterschiedlichen Gründen. Während Diversität als gesellschaftliches Megathema viele Bereiche des öffentlichen Lebens, hier notwendigerweise auch den der Bildung, durchdringt, ist Hochschuldidaktik durch die aktuellen Förderinitiativen, insbesondere den Qualitätspakt Lehre (QPL), verstärkt zum Thema geworden. Dadurch erhalten die seit ihrer Entstehung in den 1960er- und 1970er-Jahren angelegten Denk- und Interventionsansätze der Hochschuldidaktik neue Bedeutung (vgl. z. B. Brendel/Brinker 2018).

Diversität

Der erste Begriff, *Diversität*, ist eng mit dem Begriff *Heterogenität* verbunden. Dieser bezeichnet das Vorliegen von Unterschiedlichkeit(en) innerhalb einer Gruppe in Bezug auf eines oder mehrere, zunächst unbestimmte Merkmale. Diversität oder *Diversity* soll dem gegenüber im hier vorliegenden Beitrag als die Sammlung aller Maßnahmen zur Gestaltung eines *heterogenitätsgerechten Miteinanders* definiert werden.[1] Heterogenität meint also im Folgenden das Vorliegen von Unterschiedlichkeit, Diversität den Umgang mit diesem. Abzugrenzen sind diese beiden Leitbegriffe von anderen, wie *Integration/Inklusion* oder *Gender Mainstreaming*, die, in unterschiedlichen Detaillierungsgraden, als spezifische Umgangsstrategien mit Heterogenität verstanden werden können, oder auch vom Begriff *Internationalisierung*, welche eher als Anlass denn als Folge für das Phänomen Heterogenität zu sehen ist (für alle Definitionen vgl. Barnat/Abelha Faria/Bosse 2017; Clark 2011; Linde/Auferkorte-Michaelis 2014; Lueg/Lueg 2014; Shallish 2016; vgl. Abb. 1).

1 Diese Definition von Diversität ist nur eine von mehreren möglichen. Alternativ wird das englische *Diversity* beispielsweise als Übersetzung von Heterogenität verwendet (vgl. Bosse 2015), oder die Begriffe Diversität und Heterogenität werden synonym gebraucht.

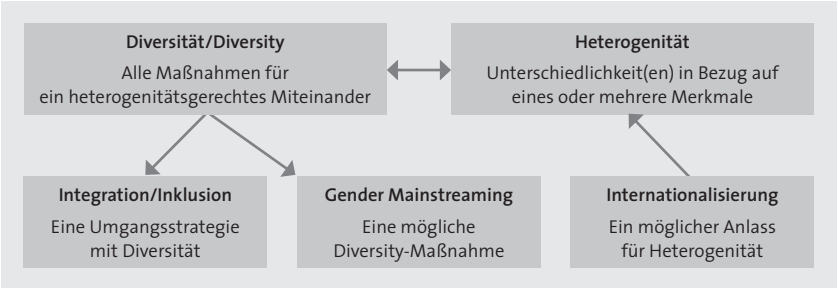

Abb. 1: Konzeptuelle Abgrenzung des Begriffs Diversität/Diversity (basierend auf Barnat/Abelha Faria/Bosse 2017; Clark 2011; Linde/Auferkorte-Michaelis 2014; Lueg/Lueg 2014; Shallish 2016)

Heterogenität kann in Bezug auf sehr unterschiedliche Merkmale vorliegen. Allgemein lassen sich diese ordnen in stärker personen- und/oder persönlichkeitsnahe Dimensionen, wie Alter, geistige und körperliche Fähigkeiten, Geschlecht oder sexuelle Orientierungen, sowie in stärker soziodemografisch geprägte Dimensionen, wie Lebensbedingungen, Habitus oder Bildungs- und Berufsbiografien. Für den Hochschulbereich kommen außerdem spezifische kontextuelle Faktoren wie gewählter Studiengang, institutionelle Anbindung, angestrebter Abschluss usw. hinzu, die ebenfalls Heterogenität verursachen resp. nach sich ziehen können (für die genannte Systematik der Heterogenitäts- und nachfolgend Diversitätsdimensionen in Hochschulen vgl. Hahm 2015; basierend auf Boomers/Nitschke 2012; Leicht-Scholten 2012; Gardenswartz/Rowe 1998). Diversitätsstrategien sind wichtig, um auf einer oder mehrerer dieser Diversitätsdimensionen manifest werdende Ungleichheiten auszugleichen.

Hochschuldidaktik

Der zweite diskussionsleitende Gegenstand dieses Beitrags, die *Hochschuldidaktik,* kann definiert werden als die Gesamtheit aller Maßnahmen, Reflexionen und kulturellen Praktiken, welche zur Entwicklung und Reflexion des Lehrens und Lernens an Universitäten und Hochschulen beitragen (vgl. z. B. Green/Little 2017; Gibbs 2013; D'Andrea/Gosling 2001; Gosling 2009; Merkt 2014; Wildt 2013). Aufgrund ihrer gegenstandsbezogenen Arbeitsweise agiert die Hochschuldidaktik dabei nicht nur auf einer der drei akademisch-institutionellen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene), sondern nimmt für sich in Anspruch, sich mit der Lehrentwicklung anlassbezogen und ebenen-

übergreifend zu befassen (vgl. Flechsig 1975; Scholkmann 2017; Wildt 2002; vgl. Abb. 2). Aufgrund der Breite ihrer Themen speist sich hochschuldidaktisches Arbeiten und Forschen aus einer breiten Palette an Bezugsdisziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Sprachwissenschaften, um nur einige zu nennen (Schaper 2014; Scholkmann/Stolz 2017). Auch halten sich in einer umfassenden Definition von Hochschuldidaktik die Handlungsmodi Bereitstellung von Intervention und Service für eine Institution, Enkulturation und gelebte Praxis sowie akademisch-reflexiv-wissenschaftliche Betrachtung von Prozessen, Strukturen und Ergebnissen die Waage (Reinmann 2017). Nicht zuletzt schlägt sich das ebenenübergreifende hochschuldidaktische Selbstverständnis in einer breiten Palette hochschuldidaktischer professioneller Rollen und damit verbundenen Kompetenzen nieder (z. B. Scholkmann/Stolz 2018). Neben serviceorientierten Tätigkeiten, welche hochschuldidaktisch traditionell eine hohe Bedeutung haben (Scholkmann 2017), finden sich hier ebenso funktionale Rollen in den Bereichen Leitung, Programmmanagement und hochschuldidaktische Forschung wieder (Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd 2018).

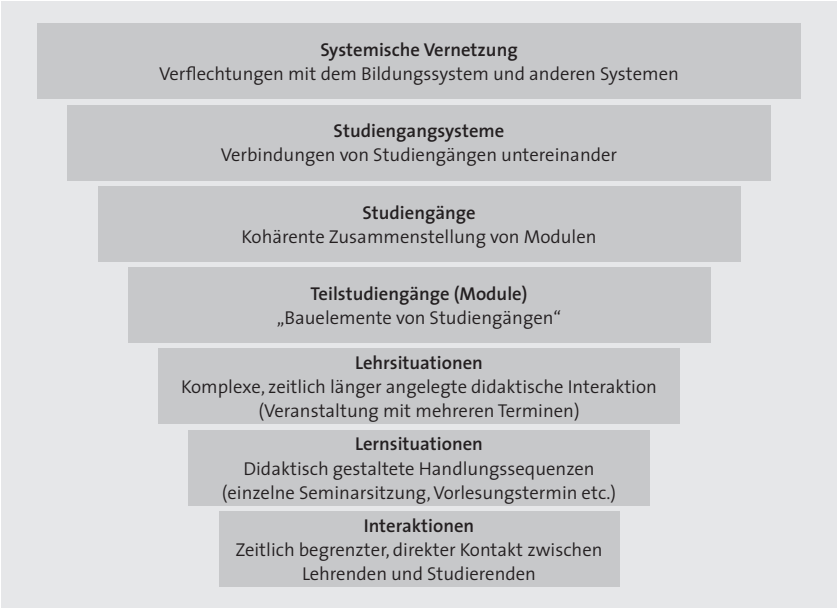

Abb. 2: Handlungs- und Gestaltungsebenen der Hochschuldidaktik (vgl. Scholkmann 2017, nach Flechsig 1975; Wildt 2002)

Diversität als Herausforderung für Lehren und Lernen: Empirische Evidenzen

In Bezug auf die Frage, ob und wie Heterogenität und die daraus abgeleitete Diversität tatsächlich eine Herausforderung für die Gestaltung von Lehren und Lernen auf den verschiedenen Handlungsebenen ist, lässt sich ein interessantes Phänomen beobachten: Einer gefühlten Wahrheit, dass die Leistungsdifferenz der Studierenden aufgrund vielfältiger Heterogenitätsdimensionen stetig zunimmt, stehen nur wenige empirische Evidenzen gegenüber, die dieses bestätigen (Bosse 2015). Zwar zeigt sich, dass die Heterogenität der Studierenden in Bezug auf soziologische Dimensionen wie Herkunft, familiäre Situation oder Erwerbsverhältnisse variiert – dies zeigt sich jedoch vor allem interinstitutionell, also zwischen verschiedenen Hochschultypen (vgl. z. B. Krempkow 2015). Auch ist es nachgewiesen, dass sich Studierende darin unterscheiden, wie gut sie in der Lage sind, bestimmte als psychologisch relevant erachtete Lern- und Studienstrategien, die sogenannten *approaches to learning/studying*, effektiv einzusetzen (z. B. Jeffrey 2009; Ramburuth/McCormick 2001). Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt StuFHe an der Universität Hamburg weisen aber darauf hin, dass die Verbindung zwischen diesen soziologischen und psychologischen Heterogenitäts- und Diversitätsdimensionen nicht direkt hergeleitet werden kann, sondern dass diese erst durch die Anforderungen eines Studiums zu einer diversitätsrelevanten Thematik wird: So lassen sich bei Studienanfänger*innen noch keine systematischen Zusammenhänge zwischen Herkunfts- und Lebensbedingungen und dem Einsatz von studienerfolgsrelevanten Strategien nahweisen (Barnat et al. 2017), nach eineinhalb Jahren im Studium jedoch sehr wohl. Aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen im Studium zeigt sich nun ein Unterschied in der Anpassungsfähigkeit an die durch ein Studium gestellten Herausforderungen, welche durch soziologische Einflussfaktoren wie Geschlecht, Herkunft und Lebenssituation erklärt werden kann (Bosse et al. 2018).

Gestaltungszugänge der Hochschuldidaktik für Diversität – ein Rahmenmodell

Im Zusammenspiel des bis hier Dargelegten können hochschuldidaktische Diversity-Zugänge nicht monoperspektivisch angelegt werden. Als Rahmenmodell lassen sich mindestens drei Dimensionen isolieren, unter denen

in hochschuldidaktischer Intervention und Gestaltung, Enkulturation und Forschung agiert werden kann. Es handelt sich dabei um:

1. das Wissen über und Können in Methoden und Lehr-Lern-Arrangements sowie deren Erarbeitung mit und Aufbereitung für Lehrende;
2. die Gestaltung von Prozessen und Strukturen innerhalb einer oder mehrerer Institutionen unter hochschuldidaktischer Perspektive;
3. die Entwicklung und Festigung einer heterogenitätssensiblen Grundhaltung, welche das Lehr-Lern-Handeln sowie das institutionelle Gestaltungshandeln trägt (vgl. Abb. 3).

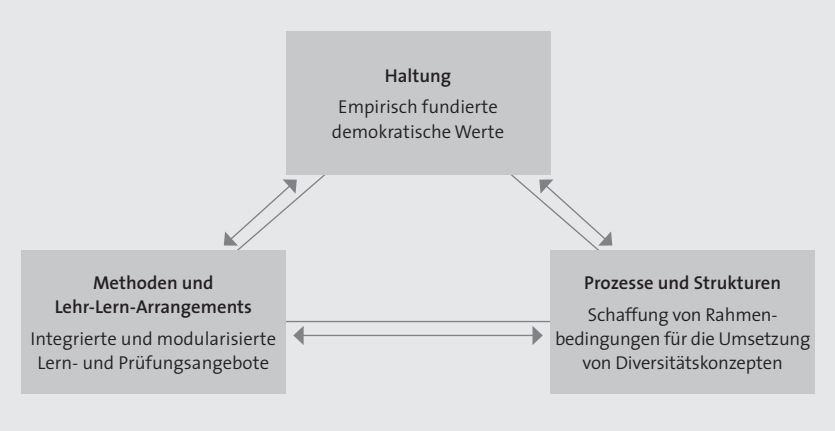

Abb. 3: Interventions- und Gestaltungszugänge der Hochschuldidaktik für Diversität (eigene Darstellung)

Methoden und Lehr-Lern-Arrangements

Bei der Entwicklung und Gestaltung von Methoden und Lehr-Lern-Arrangements sind derzeit die im Rahmen des QPL umgesetzten Brückenkurse, aber auch Beratungsangebote für spezifische Studienanlässe oder Anleitungen und Trainings für die bereits erwähnten Studierstrategien weit verbreitet. Diese Maßnahmen sind alle *additiv und punktuell*, da sie gezielt für als defizitär identifizierte Gruppen oder Anlässe geplant und gestaltet werden (für die Bestimmung der Begrifflichkeiten vgl. Bosse et al. 2018). Die damit verbundene Hoffnung auf Aufholen und (zusätzlichen) Kompetenzerwerb wird jedoch konterkariert durch das Bedienen eines „Defizit-Diskurses" (Lawrence 2005: 243), bei dem oft unklar bleibt, wer das zu behebende Defizit identifiziert, definiert und seine Aufarbeitung qualifiziert. Dem gegen-

über sind, basierend auf dem multifaktoriellen Heterogenitätsverständnis der Hochschuldidaktik, Angebote zu bevorzugen, die *integriert in bestehende Lernangebote* diversitätssensibel vorgehen. Dies können beispielsweise didaktische Szenarien aus dem forschend-entdeckenden Lernen sein, welche höhere Freiheitsgrade für unterschiedliche Lerntempi, Lernbedürfnisse und selektives Bearbeiten von Lerninhalten bieten (Scholkmann 2016). Auch eine modularisierte Form der Prüfungsgestaltung gilt als diversitätsangemessenes hochschuldidaktisches Format, da in entsprechenden Teilprüfungen Leistungs- und Lernunterschiede unterschiedlich stark zum Tragen kommen und/oder gewichtet werden können (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2014).

Gestaltung von Prozessen und Strukturen

Bei der Gestaltung von Prozessen und Strukturen wird die Institution in die Pflicht genommen, *Diversity Management* zu betreiben. Hierbei geht es um die Umsetzung von Maßnahmen, die die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Diversitätskonzepten bei den Institutionsangehörigen wie Lehrenden und Hochschuldidaktiker*innen schaffen (Müsche/Stroot/Westphal 2017). Unterschieden werden können hier einerseits innerinstitutionelle Maßnahmen wie die Etablierung von Diversität als hochschulweites Querschnittsthema, die Schaffung formaler Positionen wie Prorektor*innen und Prodekan*innen für Diversität oder auch spezielle Prozesse wie die diversitätsbezogene Leitbildentwicklung (vgl. z. B. Kehr/Leicht-Scholten 2013). Es existieren auch interinstitutionelle bzw. institutionenübergreifende Diversitätsmaßnahmen wie zum Beispiel Forschungs- und Förderprogramme oder Auditierungs- und Zertifizierungsprozesse (Hanft 2018). Ebenso können Diversitätsindikatoren in die leistungsorientierte Mittelvergabe integriert werden (Krempkow 2015).

Entwicklung einer diversitätssensiblen Grundhaltung

Hinsichtlich der Förderung einer diversitätssensiblen Grundhaltung lässt sich aus hochschuldidaktischer Sicht festhalten, dass dieses nicht nur ein *Nice-to-Have*, sondern vielmehr eine notwendige Bedingung für sinnvolles Agieren in den beiden zuvor genannten Feldern ist. Nur eine durch empirische Befunde informierte und von demokratischen Werten getragene Diversitätsstrategie kann Methoden, Lehr-Lern-Arrangements und institutionelle Prozess- und Strukturmerkmale sinnvoll integrieren.

Wie solche Grundhaltungen aussehen können, zeigt beispielsweise die hochschuldidaktische Diversitätsstrategie der Technischen Hochschule Köln: Dort wird Diversität prinzipiell als Herausforderung für alle Beteiligten verstanden, und die gestellten Herausforderungen werden als Anlässe zur Kompetenzentwicklung aufgefasst. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehr-Lern-Situationen von Diversität bei allen Beteiligten (Lehrenden wie Studierenden) geprägt sind und dass Lehrende im Rahmen ihrer Diversitätsdimensionen von ihren individuellen, disziplinären und fachkulturellen Standpunkten geprägt sind (vgl. Szczyrba/van Treeck 2015: 74). Insofern sind heterogenitätssensible Grundhaltungen auch immer pluralistisch und demokratisch zu verstehen, und sie erfordern von allen Beteiligten eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit ihnen.

Fazit

Abschließend bleibt festzuhalten: Die Herausforderungen von Heterogenität und Diversität für die Hochschuldidaktik können nicht eindimensional angegangen werden. Es ist wichtig, in Maßnahmen sowohl die unterschiedlichen Aspekte von Heterogenität und Diversität als auch die verschiedenen Handlungsebenen der Hochschuldidaktik zu berücksichtigen. Ebenso müssen empirische Befunde der hochschuldidaktischen Forschung ernst genommen und konzeptuelle Überlegungen und Wertefragen integriert werden. Sowohl Heterogenität/Diversität als auch Hochschuldidaktik sind breite und ebenenübergreifende Themen- und Aktionsfelder, die nur in der Zusammenarbeit aller beteiligten Personen nachhaltig gestaltet werden können.

Literatur

Arbeitsgruppe Weiterbildung in der dghd (2018): Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige, https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf (23.01.2019).

Barnat, Miriam/Abelha Faria, Joana/Bosse, Elke (2017): Heterogenität und Studierfähigkeit – Erste Ergebnisse aus einer Längsschnittbefragung, in: Qualität in der Wissenschaft (1), Sonderheft zur Studienerfolgsforschung, 17–24.

Boomers, Sabine/Nitschke, Ann Kathrin (2012): Diversität und Lehre – Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen, http://www.diversity.uni-freiburg.de/Lehre/fu-berlin-lehrveranstaltungen-mit-heterogenen-studierendengruppen.pdf (23.01.2019).

Bosse, Elke (2015): Exploring the Role of Student Diversity for the First-Year Experience, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10 (4), 45–66.

Bosse, Elke et al. (2018): Angebote für den Studieneinstieg als Beitrag zum gelingenden Studieren, Präsentation im Rahmen des Forums Studieneingangsphase an der Universität Hamburg, 07.02.2018.

Brendel, Sabine/Brinker, Tobina (2018): Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige, in: Scholkmann, Antonia et al. (Hg.): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik, Bielefeld, 23–58.

Clark, Christine (2011): Diversity Initiatives in Higher Education. Just How Important Is Diversity in Higher Education?, in: Multicultural Education, 19 (3), 57–59.

D'Andrea, Vaneeta/Gosling, David (2001): Joining the Dots: Reconceptualizing Educational Development, in: Active Learning in Higher Education, 2 (1), 64–80.

Flechsig, Karl-Heinz (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik, in: ZIFF-Papiere (3), 1–14.

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (1998): Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide, New York.

Gibbs, Graham (2013): Reflections on the Changing Nature of Educational Development, in: International Journal for Academic Development, 18 (1), 4–14.

Gosling, David (2009): Educational Development in the UK: A Complex and Contradictory Reality, in: International Journal for Academic Development, 14 (1), 5–18.

Green, David A./Little, Deandra (2017): On the Other Side of the Wall: The Miscategorization of Educational Developers in the United States?, in: To Improve the Academy, 36 (2), 77–88.

Hahm, Esther (2015): Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre. Ein zentraler Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz, in: Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre (5), 7–23.

Hanft, Anke (2018): Durchlässigkeit und deren bildungspolitische Bedeutung, in: Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017, Wien, 13–26.

Jeffrey, Lynn M. (2009): Learning Orientations: Diversity in Higher Education, in: Learning and Individual Differences, 19 (2), 195–208.

Kehr, Petra/Leicht-Scholten, Carmen (2013): Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?, in: Qualität in der Wissenschaft (2), 30–36.

Krempkow, René (2015): Can Performance-Based Funding Enhance Diversity in Higher Education Institutions? In: Pritchard, Rosalind/Klumpp, Mathias/Teichler, Ulrich (Hg.): Diversity and Excellence in Higher Education. Can the Challenges Be Reconciled?, Rotterdam, 231–244.

Lawrence, Jill (2005): Adressing Diversity in Higher Education: Two Models for Facilitating Student Engagement and Mastery, in: 28th HERDSA annual Conference: „Higher Education in a Changing World", 3.–6. July 2005, Sydney.

Leicht-Scholten, Carmen (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – Eine Annäherung, in: HRK (Hg.): Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit, Bonn, 8–12.

Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen, in: Hansen, Katrin (Hg.): CSR und Diversity Management – Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen, Berlin, 137–175.

Lueg, Klarissa/Lueg, Rainer (2014): From Teacher-Centered Instruction to Peer Tutoring in the Heterogeneous International Classroom: A Danish Case of Instructional Change, in: Journal of Social Science Education, 13 (2), 39–62.

Merkt, Marianne (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen, in: Die Hochschule (1/2014), 49–62.

Müsche, Hanna/Stroot, Thea/Westphal, Petra (2017): Peer Learning als Element diversitysensiblen Lehrens und Lernens an der Hochschule, in: Hochschuldidaktik im Dialog. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015, Blickpunkt Hochschuldidaktik (131), Bielefeld, 75–97.

Ramburuth, Prem/McCormick, John (2001): Learning Diversity in Higher Education: A Comparative Study of Asian International and Australian Students, in: Higher Education, 42 (3), 333–350.

Reinmann, Gabi (2017): Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft, in: Webler, Wolff-Dietrich/Jung-Paarmann (Hg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt, Bielefeld, 269–283.

Schaper, Niclas (2014): Forschung in der Hochschulbildung, in: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, D 2.4-1, Berlin.

Scholkmann, Antonia (2016): Forschend-Entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips, in: Neues Handbuch Hochschulehre, A 3.17, Berlin.

Scholkmann, Antonia (2017): Bridging the Gap. Research as a Practice to Link Higher Education Research and Educational Development, in: Die Hochschullehre (3), 1–15.

Scholkmann, Antonia/Stolz, Katrin (2017): Ergebnisbericht zur dghd-Umfrage zum Weiterbildungsstand und -bedarf von in der Hochschuldidaktik Tätigen, http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung_final.pdf (23.01.2019).

Scholkmann, Antonia/Stolz, Katrin (2018): Kompetenzempfinden, fachliche Herkunft und besuchte Weiterbildungen von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Analysen auf Basis der Umfrage im Auftrag des dghd-Vorstands, in: Scholkmann, Antonia et al. (Hg.): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik, Bielefeld, 157–196.

Shallish, Lauren (2016): Disability, Diversity, and Higher Education, in: Peters, Michael (Hg.): Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, Singapore, 450–1.

Szczyrba, Birgit/van Treeck, Timo (2015): Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung, in: Klages, Benjamin et al. (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen, Opladen, 73–84.

Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik, in: Neues Handbuch Hochschulehre, A 1.1, Berlin.

Wildt, Johannes (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik, in: Wildt, Johannes/Heiner, Matthias (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung, Bielefeld, 27–57.

C | 2

Digitalisierung von Studium und Lehre – Segen oder Fluch?

Sandra Hofhues

Digitalisierungsdebatten und -diskurse: Blicke auf ein größeres Phänomen

Die Diskussion, wie Digitalisierung die Qualität von Studium und Lehre beeinflusst, darf heute nicht fehlen: Immerhin findet sich kaum mehr ein politisches Papier, das diesen Bogen *nicht* spannt. Zu nennen sind etwa das Papier der Kultusministerkonferenz (2017) zu „Bildung in der digitalen Welt" oder die Publikation des Wissenschaftsrats (2017) zu „Strategien für die Hochschullehre". In beiden wird sich klar zur Digitalisierung von Studium und Lehre positioniert. Zur kritischen und gleichzeitig konstruktiven Mitgestaltung ruft die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) selbst auf, indem sie pädagogische Fragen in den Mittelpunkt rückt (GEW 2017). Sie führt ebenfalls aus, dass Medien „kein Selbstzweck" (GEW 2017: 2) seien. Kritisiert wird damit auch das Label 4.0, das in vielen Diskussionen rund um die Digitalisierung von Studium und Lehre derzeit mitschwingt. Weil solche Begrifflichkeiten für die öffentliche Debatte als Teil einer Thematisierungsstrategie wichtig sind, kommt dieser Tage kaum eine Veranstaltung ohne den Bezug zur Digitalisierung aus (Neidhardt 1994). Fokussiert werden Themen wie digitaler Wandel oder digitale Transformation. Auch die Themenwoche „Shaping the digital turn" des Hochschulforums Digitalisierung antizipiert eine digitale Wende.[1] Turns, also Wenden, werden in den Kultur- und Geisteswissenschaften dann bemüht, wenn sich soziale Praxis neu bzw. anders konstituiert und konkrete Veränderungen bereits zu beobachten sind.

Wie prominent Diskussionen über Digitalisierung nun genau geführt werden sollten, darüber lässt sich freilich streiten. So gibt es nicht wenige Akteure des Bildungs- und Wissenschaftssystems, die öffentlich eine vermehrte und intensive(re) Beschäftigung mit Digitalisierung fordern. Tenor solcher Beiträge ist, dass sich das Bildungs- und Wissenschaftssystem der

1 Die Themenwoche fand beinahe zeitgleich mit der 10. GEW-Wissenschaftskonferenz statt, siehe https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/themenwoche-2018 (18.03.2019).

Digitalisierung stellen und es vor allem Investitionen in digitale Infrastrukturen geben müsse. So würde man junge Menschen auf ihre Zukunft vorbereiten und ihre Beschäftigungsfähigkeit sichern. Die Existenz zentraler Plattformen wird dabei als notwendig angesehen – die Schulcloud[2] als bundesweite Lernplattform lässt für den Hochschulkontext grüßen. Andere Akteure wehren sich vehement gegen wirtschaftliche, technische, mitunter technokratische oder *verengende* Sichtweisen. Sie thematisieren deshalb vorwiegend Schwierigkeiten, die mit der Digitalisierung einhergehen *könnten*. Jene sind auch beliebte Talkshowgäste.

Weder die einen noch die anderen Akteure nehmen die *Besonderheiten* der Bildungsorganisation Hochschule in den Blick, wenn sie generalistisch für oder gegen personelle, strukturelle, technische oder organisationale Entwicklungen argumentieren (vgl. Musselin 2007). Werden sie im direkten Gespräch adressiert, haben sie selten im Fokus, dass die organisationale Trägheit der Hochschulen und ihrer Mitglieder gewissermaßen ihre Unique Selling Proposition (USP) ist. Auch deshalb lässt sich nicht über richtige oder falsche Annahmen zur Digitalisierung streiten. Sie ist weder Segen noch Fluch, wie man innerhalb der bildungspolitisch geprägten Debatten meinen könnte. Die öffentlichen Debatten sind zunächst einmal eins: *emotional* aufgeladen, gefärbt, eigentlich sogar verwaschen, und sie lassen sich als macht- und herrschaftsförmige Diskurse beschreiben. Der Verdacht liegt deshalb nahe, dass aktuell zwar über Medien und Digitalisierung diskutiert, im Kern aber der Status quo einer unternehmerischen Hochschule bzw. der Ökonomisierung von Bildung verhandelt wird (Hofhues/Pensel/Möller 2018). Von Wissel bezeichnet diesen Prozess schon vor Jahren als „organizational shift“ (von Wissel 2007). Im Kontext der genannten Debatten und möglichen Diskurse stellen sich demnach mehrere Fragen, die beim Kratzen an der Oberfläche dieses Phänomens verborgen bleiben:

- Was heißt Digitalisierung in ihren Les- oder Spielarten für Hochschulen?
- Wie beeinflusst die aktuelle Medienkultur Studium und Lehre?
- Welche Paradigmen sind für konkrete Veränderungsbestrebungen handlungsleitend?

Mehr als *Leit*fragen für den Beitrag können die genannten Fragen kaum sein. Zu vielfältig stellt sich das Phänomen dar, zu verwoben sind die fachwissenschaftlichen Diskussionen, Positionen und Meinungen rund um Di-

2 https://schul-cloud.org/ (18.03.2019)

gitalisierung. Aber: In jedem Fall lohnt es sich, die Bewegungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem am Beispiel der Digitalisierung sowohl zu beobachten als auch vor einem normativen Hintergrund zu bewerten. Genau das soll im Folgenden vorgenommen werden, nicht nur mit Bezug zur *unternehmerisch* gedachten Hochschule.

Les- und Spielarten der Digitalisierung oder: Was diskutiert wird und was nicht

Auf der 10. GEW-Wissenschaftskonferenz stand – neben anderen Themen – auch im Fokus, was *die* Digitalisierung sein könnte. Dabei haben viele Beteiligte allemal ein eigenes Bild von Digitalisierung im Bildungs- und Hochschulkontext, denn viele sind davon längst in ihrem Alltag als Studierende und Lehrende, als Wissenschaftler*innen und Forschende, als Verwaltungsmitarbeitende und nicht wissenschaftliches Personal betroffen. Nicht wenige von ihnen gestalten die digitale Transformation unterschiedlicher Bildungsorganisationen selbst mit: So wird beispielsweise die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen über digitale Medien organisiert. Auch Lehrveranstaltungen werden Semester für Semester halbautomatisiert in Learning Management Systemen (LMS) eingetragen. Moderne Studienberatung findet inzwischen auch in Social Media statt. Und die nächste Insta-Story[3] der Marketingabteilungen liegt genauso nahe wie ein studentischer Kanal („Channel“) in Kommunikationsdiensten wie WhatsApp[4].

Eben wegen dieser einerseits etablierten Infrastrukturen und technischen Systeme und der andererseits weitverbreiteten digitalen Möglichkeiten gibt es viele Definitionen, die den Digitalisierungsbegriff näher beschreiben oder ihn von anderen Begrifflichkeiten abgrenzen. Wesentlich ist, dass der Digitalisierungsbegriff zuvorderst eine Übersetzungsmetapher repräsentiert, der um die Jahrtausendwende gebräuchlich und für die Übersetzung verwaltungstechnischer Abläufe in den digitalen Raum üblich war. Kurz gefasst ging es in Organisationen, Verwaltungen und beim Wissensmanagement darum, wie sogenannte analoge Medien in digitale Medien überführt werden können. In den 2000er-Jahren stand beispielsweise im Vordergrund, wie Inhalte von Akten digital erfasst, abgebildet und gespeichert und so für andere vorgehalten werden können. Technisch war dieses Vorhaben damals eine Herausforde-

3 Zum Online-Angebot von Instagram siehe https://www.instagram.com/ (18.03.2019)

4 Aktuell der am weitesten verbreitete Messanger-Dienst, siehe https://www.whatsapp.com (18.03.2019)

rung, heute kann davon nicht mehr die Rede sein. Wurde um die Jahrtausendwende z. B. darüber diskutiert, welche Inhalte überhaupt digitalisiert werden können, weil sie teuren Speicherplatz einnehmen würden, ist die Vorhaltung von Daten jeglicher Art heute kostengünstig und selbstverständlich. Probleme rund um das Vorhalten von Informationen im Universitäts- und Hochschulkontext gibt es natürlich trotzdem: *Gerade* die diversen Verwaltungssysteme und Schnittstellen führen vor Augen, dass eine digitale Transformation hochschulspezifischer Abläufe längst nicht gelöst ist (siehe weiterführend Hechler/Pasternack 2017). Auch die Datenschutzgrundverordnung[5] lässt Grenzen einer so verstandenen Digitalisierung erkennbar werden. So stellt sich zum Beispiel die Frage, wo, wie und welche personenbezogenen Daten – etwa aus Vorstellungsgesprächen oder empirisch ausgerichteten Forschungsprojekten – behalten werden dürfen. Die *angemessene* Übersetzung arbeitsorganisatorischer Abläufe erfasst aber nur *eine* Facette der Digitalisierung – möglicherweise eine, die in den letzten Jahrzehnten *deutlich* unterrepräsentiert war. Hechler und Pasternack (2017) fassen deshalb in ihrem einführenden Artikel zur Digitalisierung der Hochschulen im Band „einspunktzweipunktvierpunktnull" zusammen, welche unterschiedlichen Verwaltungssysteme in Hochschulen existieren. Die darin skizzierte Systemvielfalt ist erstaunlich, bedenkt man, dass jede*r je nach Perspektive auf die Digitalisierung von Studium und Lehre nur Ausschnitte davon mitbekommt.

Gerade in Bezug auf Studium und Lehre verkürzt allerdings ein Blick auf Digitalisierung die Diskussion darüber, wie unterschiedliche digitale Werkzeuge (Tools) für Lernen, Lehren und Studium genutzt werden *können*. Mehr noch: Es wird der Blick dafür verstellt, inwieweit Studierende nicht ohnehin in einer gewandelten Medienwelt agieren, die das Bildungs- und Wissenschaftssystem in bisher ungekannter Weise tangiert. So werden Informationen über Lehrveranstaltungen eher in Social Media als im LMS ausgetauscht; Sprechstunden finden längst nicht mehr nur medienvermittelt statt, wenn Studierende im Ausland sind, sondern auch dann, wenn Studierende Sprechstundentermine wegen eigener Berufstätigkeit nicht einrichten können, und gegenüber gedruckten Zeitschriften und Büchern ist das Internet längst zur wichtigen Quelle geworden.

Ein Konzept, das diesen sozialen Wandel anders und ausführlicher einbezieht als der Digitalisierungsbegriff, ist jenes der Mediatisierung (Krotz 2001; Krotz 2012). Interessant am Konzept der Mediatisierung ist zuvorderst, dass es weniger zwischen digital und analog differenziert. Stattdessen werden

5 https://dsgvo-gesetz.de/ (29.09.2018)

die Veränderungen sozialer Pratiken infolge der Einführung *Neuer* Medien thematisiert. Das Konzept der Mediatisierung eignet sich daher sowohl, um gesellschaftliche Errungenschaften rund um Demokratisierung und Aufklärung infolge des modernen Buchdrucks zu erklären. Es eignet sich aber auch, um jüngere soziale (Kommunikations-)Praktiken mit digitalen Medien zu beschreiben. Die schier endlosen Threads in WhatsApp oder anderen Messaging-Diensten sind ein Beispiel für eine Kommunikationspraxis, die beispielsweise vor ihrer Einführung in dieser Form *nicht* bekannt war. Weil heutzutage aber kaum mehr danach zu differenzieren ist, wie technisch-mediale Entwicklungen Handlungspraktiken *genau* beeinflussen, wird auch von tief greifender Mediatisierung (Hepp 2018) oder – mit eher kulturwissenschaftlichem Fokus – von einer Kultur der Digitalität gesprochen (Stalder 2016).

Les- und nicht zuletzt Spielarten der Digitalisierung sind demnach aus wissenschaftlicher Perspektive weitaus vielfältiger, als sie in den öffentlichen Debatten abgebildet werden. Die diversen Begrifflichkeiten lassen sich allenfalls grob danach unterscheiden, welche *Rolle* sie Medien und Technologien zuschreiben und ob sie eher nach vorne schauen im Sinne technischer Trends oder im Sinne einer kritischen Reflexion diese rückblickend analysieren und beobachten. Wird der Blick weniger auf die exemplarisch genannten Verwaltungssysteme gerichtet, sondern auf die Verbesserung von Lehre und Studium, ist nicht zuletzt das Verhältnis von Technik und Pädagogik in den jeweiligen Konzepten zu prüfen (vgl. Nolda 2011).

Auf der Suche: Über Wissen und Gewissheiten in Studium und Lehre

Die genannten Beispiele lassen den Umfang der Diskussion über Digitalisierung plastisch werden. Nahezu allen Beispielen ist zudem inhärent, dass Medien in ihren unterschiedlichen Formen und Facetten aus Studium und Lehre längst nicht mehr wegzudenken sind. Die besten Evaluationsergebnisse erhalten derzeit beispielsweise Vorlesungsvideos, wie Evaluationsergebnisse aus meiner Einführungsvorlesung in die Mediendidaktik eindrucksvoll aufzeigen. Auch die Aktivierung mittels digitaler Abstimmungswerkzeuge ist sehr beliebt und wird kaum hinsichtlich ihrer Qualität hinterfragt. Doch wie unterscheiden sich Letztere von einer Abstimmung im Plenum? Wie regen sie zum eigenständigen Denken an?[6]

6 Während des Vortrags wurde an dieser Stelle der Einsatz eines Abstimmungswerkzeugs erprobt und kritisch diskutiert, welche Chancen und Grenzen dieser mit sich bringt.

Medienangebote wie ein digitales Abstimmungswerkzeug verbessern oft Abläufe und schaffen Transparenz über Selbsteinschätzungen der Studierenden. *Gleichzeitig* setzen sie den Wandel der Hochschulen *nicht* in Gang, da keineswegs alternative didaktische Formate umgesetzt werden. Stattdessen werden auf Instruktion basierende Formate eher noch verstärkt. Auch lässt sich schwer argumentieren, dass eine kurze Abstimmung mit digitalen Werkzeugen im Plenum an konstruktivistische Vorstellungen vom Lernen anknüpfen. Sie erzeugen kurze Aufmerksamkeit in einem ansonsten wenig geänderten (Vorlesungs-)Format.

Diese Gleichzeitigkeit von Fort- und Rückschritten mit Bezug zu didaktischen Planungsprozessen führt vor Augen, wonach letztlich alle Akteure in einer gewandelten Medienwelt hauptsächlich suchen: nach Orientierung und Struktur und nicht zuletzt nach Wissen und Gewissheiten – auch in Studium und Lehre.

Der vermeintliche technische Fortschritt, der mit der Digitalisierung von Studium und Lehre verbunden wird, erweist sich daher didaktisch nicht selten als Rückschritt in alte Instruktionsmuster. Es ist deswegen eine kritische Tendenz, dass sich in der Lehrpraxis die Beliebtheit solcher Formate erkennen lässt, die eher in alten Lernparadigmen verhaftet sind. Vorlesungsvideos und Abstimmungen in der Vorlesung sind folglich beliebt, *weil* sie (scheinbar) klare Orientierungen anbieten und Wissen und Gewissheiten vermitteln. Ob sie dazu beitragen, sich Wissen und Gewissheiten *kritisch* anzunähern, wird oft nicht weiter überprüft.[7] Das verdeutlicht, warum die genaue Betrachtung einzelner Einsatzszenarien digitaler Medien vonnöten ist.

Digitalisierung der Hochschulwelt – Segen oder Fluch?

Die eingangs genannten Leitfragen dienten zum Einstieg und zur Vertiefung einer umfangreichen Debatte um Digitalisierung. Es ging um die Les- oder Spielarten der Digitalisierung für die Hochschulen. Gefragt wurde auch nach dem Einfluss aktueller Medienkultur für Studium und Lehre und nach den Paradigmen, die für konkrete Veränderungsbestrebungen handlungsleitend sind. Es folgte die Feststellung, dass der Digitalisierungsbegriff von Fragen des Hochschulmanagements, der Verwaltung und der Optimierung unter-

7 In der forschungsorientierten Vorlesung „Einführung in die Mediendidaktik“ bleiben die Studierenden den Reflexionsterminen sogar teilweise fern mit dem Hinweis, hier würde ja nur diskutiert.

schiedlicher Arbeitsabläufe und -prozesse in der Bildungsorganisation Hochschule inspiriert ist. Viele dieser Veränderungsbestrebungen sind nötig, damit Hochschulen nicht an Bürokratie und den Routinen ihrer Ablauforganisation ersticken. Gleichwohl sind nicht alle Veränderungsbestrebungen sinnvoll und aus Perspektive *jeder* Organisation gut (vgl. Hechler/Pasternack 2017).

Tragisch ist letztlich, dass bei aller Differenziertheit in den Fachwissenschaften öffentlich mit Digitalisierung ein wenig präziser Jargon verbunden ist. So löst sich die Diskussion um Digitalisierung selten von *technischen* Umsetzungsvorhaben oder der Betrachtung der Implementierung (möglichst) konkreter technischer Maßnahmen. Die oft *fehlende* Verbindung von strategischen Ansätzen und operativen Maßnahmen ist auch aus dem E-Learning-Umfeld hinreichend bekannt (vgl. Pensel/Hofhues 2017). Solche fehlenden Verbindungen werden im Kolleg*innenkreis zur Kenntnis genommen; zum Teil wird aber auch gefordert, dass sich Hochschulen zu unternehmerischen Hochschulen wandeln und managerial gesteuert werden. In letzterer Perspektive müsste mindestens gefragt werden, auf welchen Wegen Entscheidungen für/gegen Medien in Lehre und Studium gefällt werden (vgl. Hofhues et al. 2018).

Abzuraten ist ohnehin davon, eine technische Lösung für alle aufgewirbelten Probleme anzustreben. Sie wird weder den Fächern noch aktueller Medienkultur gerecht und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch nicht akzeptiert. Angesichts der gegenwärtigen Debatten ist eher zu empfehlen, sich auf die Suche nach der *eigenen* Position zur Digitalisierung zu machen. Damit würde auch der Paradigmenwechsel hin zur unternehmerischen Hochschule bewältigt sowie der Verengung auf einzelne Vorstellungen vom Lernen entgegengewirkt.[8]

Angesichts der tief greifenden Veränderungen im Hochschulsystem ist schließlich wichtig, als hochschulische Akteure eine „epistemisch kritische Haltung in Bezug auf Wissen und Gewissheiten“ (Moldaschl 2017: 56) einzunehmen. Denn dass wir uns mit Digitalisierung beschäftigen, hat jenseits der *notwendigen* inhaltsgetriebenen Debatte zu großen Teilen einen anderen Grund, der mit dem fortschreitenden Wandel zur unternehmerischen Hochschule überschrieben ist.

Der Fokus sollte daher darauf liegen, gemeinsam mit allen hochschulischen Akteuren, inklusive den Studierenden, den sogenannten digi-

8 Hilfreich zur Prozessgestaltung sind kommunikative Formate. Sie legen Positionen in Hochschulen offen und machen sich die Unterschiedlichkeit und Ideenvielfalt ihrer Mitglieder zunutze. Im BMBF-geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt OERlabs (siehe https://oerlabs.de/ [18.03.2019]) wurde ein solches partizipatives Vorgehen u. a. erprobt.

talen Wandel *gemeinsam* zu erforschen und die möglichen Veränderungen der Hochschule(n) in den Blick zu nehmen. Bei aller nötigen Skepsis würde es helfen, sich in diesem Prozess in Erinnerung zu rufen, dass die Mediatisierung von Studium und Lehre vor Einführung digitaler Technologien begonnen hat. Dann wäre Digitalisierung doch ein Segen – nur anders, als dieser öffentlich als solcher betrachtet wird.

Literatur

GEW (2017): Bildung in der digitalen Welt. Beschluss des 28. Gewerkschaftstages der GEW vom 6. bis 10. Mai 2017 in Freiburg, https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=55400&token=033fe0c1a241be900279a62dd52a26b23f31a846&sdownload=&n=3.26_Bildung_in_der_digitalen_Welt_FV.pdf (18.3.2019).

Hechler, Daniel/Pasternack, Peer (2017): Das elektronische Hochschulökosystem, in: Die Hochschule (1), 7–18.

Hepp, Andreas (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung, in: Reichertz, Jo/Bettmann, Richard (Hg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion, Wiesbaden, 27–45.

Hofhues, Sandra/Pensel, Sabrina/Möller, Felix (2018): Begrenzte Hochschulentwicklung: das Beispiel digitaler Lerninfrastrukturen, in: Getto, Barbara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (Hg.): Digitalisierung und Hochschulentwicklung, Münster, 49–59.

KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf (15.02.2019).

Krotz, Friedrich (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert, in: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hg.): Mediatisierte Welten, Wiesbaden, 27–55.

Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns – Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien, Opladen.

Moldaschl, Manfred (2017): Reflexivität und Kreativität. Konträre Quellen kompetenter Improvisation, in: Stark, Wolfgang et al. (Hg.): Improvisation und Organisation. Muster zur Innovation sozialer Systeme, Bielefeld, 47–72.

Musselin, Christine (2007): Are Universities Specific Organisations?, in: Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hg.): Towards a Multiversity?, Bielefeld, 63–84.

Neidhardt, Friedhelm (1994): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen, in: Friedrichs, Jürgen et al. (Hg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft), Opladen, 7–41.

Nolda, Sigrid (2011): Medien, in: Kade, Jochen et al. (Hg.): Pädagogisches Wissen – Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, Stuttgart, 109–115.

Pensel, Sabrina/Hofhues, Sandra (2017): Digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen, https://your-study.info/wp-content/uploads/2018/01/Review_Pensel_Hofhues.pdf (18.03.2019).

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Frankfurt.

Wissel, Carsten von (2007): Hochschule als Organisationsproblem, Bielefeld.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre – Positionspapier, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf (18.03.2019).

C | 3

Academic Freedom in Turkey – The Experience of Academics for Peace

Latife Akyüz

Introduction

Oppressions and constraints on academic freedom and freedom of expression have been intensified all over the world with the acceleration of right-wing populist politics enforced by states. Defending freedom of speech, criticizing the state politics against human rights violence and telling the truths is a part of academic responsibility. Since January 2016, a group of academics in Turkey, Academics for Peace (AfP), has gone through many various types of repressions by their own state because of fulfilling their academic responsibilities and raising voices against the war politics of the state. They have become one of the symbols of the crackdown on democracy in Turkey. "No critical voices are spared in the repression: MPs, journalists, lawyers, human rights activists, students and many others are detained and/or have been prosecuted for their opinions and activities" (Levy-Aksu 2018).

The current academic purge in Turkey went beyond a mainstream definition of state oppression and reached a point of establishing a new frame of 'academia'. In this paper, I will shortly handle this purge on Academics for Peace and its effects on higher education in Turkey.

Academics for Peace

AfP is a peace initiative of scholars who first got together in 2012 to support the hunger strikes of political prisoners in Turkey but actually became widely known after the declaration of the peace petition entitled "We will not be a party to this crime" (AfP 2016). In that petition, AfP declared that they will not remain silent and they demanded the immediate end to the violence perpetrated by the Turkish state against Kurdish people.

> "We demand the state to abandon its deliberate massacre and deportation of Kurdish and other peoples in the region. We also demand the state to lift the curfew, punish those who are responsible

> for human rights violations, and compensate those citizens who have experienced material and psychological damage (…) We demand the government to prepare the conditions for negotiations and create a road map that would lead to a lasting peace which includes the demands of the Kurdish political movement (…) We, as academics and researchers working on and/or in Turkey, declare that we will not be a party to this massacre by remaining silent and demand an immediate end to the violence perpetrated by the state (…)" (AfP 2016)

This petition was signed by 1.128 national and international colleagues, this number has increased to 2.212 in a week after the threats of President Erdogan, and actions of local prosecutors and the universities' administrations against the petitioners. Erdogan's first reaction was harsh. In an annual conference of Turkish Ambassadors, he targeted petitioners and called university administrations and local prosecutors for duty to take an action. "Hey, you so called intellectuals! You are not enlightened persons; you are dark (…) You are nothing like intellectuals. You are ignorant and dark, not even knowing about the east or the southeast" (Hurriyet Daily News, 12 January 2016). Right after Erdogan's hate speech, the Higher Education Council announced that, "legal action would be taken against the academics signing the petition" (Higher Education Council 2016; quoted in Kutun/Toren 2018). Another step was "to use social, national and local media to target the 'peace academics' as traitors and terrorists; their photos were put on the front pages of the newspapers and broadcast on television. The peace scholars were also threatened at university campuses, so much so that some of them had to leave the cities in which they were living" (Erkmen 2016; quoted in Kutun/Toren 2018). Since the day the statement has been made public, petitioners have been dismissed, forced to resign or retirement or were arrested. Some of them left the country and have started to life in exile mostly in Germany.

The failed military coup of the 15th of July in the same year became a catalyst for another, much broader attack on academic freedom. Formally, according to Human Rights Watch Report, these and other repressive measures were aimed at Gulen's 'terrorist network' (this was the state's language), but in practice they affected all oppositions to the ruling party (Human Rights Watch 2017).

The table below indicates the number of Academics for Peace – teaching assistants, lecturers and researchers – who were dismissed, suspended, detained or forced to resign for signing the peace petition before and after the coup attempt at the 15th of July, 2016.

Tab. 1: Right Violations Against Academics for Peace up to 2019[1]

	Public Universities	Private Universities	Total
Removed and banned from public service with the decree laws + dismissed + resigned + retired	473	76	549
Removed and banned from public service with the decree laws*	398	8	406
Dismissed	40	49	89
Resigned/forced to resign	47	25	72
Retired/forced to retire	26	1	27
Disciplinary investigation	442	63	505
Police custody	67	3	70
Pre-trial detention**	2	2	4
Put on trial***			622

*Among the Peace Petition signatories, 42 academics, who had been earlier dismissed or forced into resignation, were also removed and banned from public service with the decree laws. In addition, PhD students within the Faculty Training Program suffer from rights violations due to the amendments in the procedures and principles and the decree laws. **3 academics had to stay in pre-trial detention for 40 days and 1 for 22 days until they were released after the first court hearing. ***The accusation is "Making Propaganda for a Terrorist Organisation", based on the Article 7/2 of the Turkish Anti-Terror Act and the Article 53 of the Turkish Penal Code.

As you can see in this table the total number of academics who were dismissed, or forced to resign or retire is 549 and 406 of them were dismissed with decree laws which means lifelong abandonment from all civil services, passport cancelling, denial of pension rights, and exclusion from the labour market through blacklisting of national insurance numbers, shortly becoming civil deaths. This is the most life effecting result of the pressure. The petitioners have also been suspended from their academic life. Pressures on academic freedom affect not only those who have lost their positions at universities but also those who continue to work in Turkey's universities. According to research from Aktas, Nilson and Borell (2018), the effects of purge on academics who still continue their works in the universities can be described through three categories:

- Self-censorship and Loss of Motivation

"(…) [S]elf-censorship because of the political situation and the related investigations and dismissals had affected academics' scientific production" (Aktas/Nilson/Borell 2018: 12). It has become much more difficult almost impossible to talk about some topics like 'Armenian Genocide' or 'Kurdish Issue'. It was already before the current situations not easy to address those

1 To see the full right violations table please visit https://barisicinakademisyenler.net/node/314.

topics but at least you could have a chance to find a professor who would take the risk and allow you to work on these issues. But current research has shown, (that nowadays "when planning their research, many academics feel forced to reformulate their research questions" (Aktas/Nilson/Borell 2018: 12). "The motivational problems and shame of still being in academia were partly caused by the inability to express oneself freely in scientific contexts" (Aktas/Nilson/Borell 2018: 13).

- Fears and Misgivings

The study showed that "the political tensions and the investigations have impacted the atmosphere at universities. Some interviewed academics now only go to campus when they have classes to teach and avoid spending time in their offices" (Aktas/Nilson/Borell 2018: 14). The situation has also negatively affected many academics' work, including research, conference attendance, and publishing.

- The Future

Most of the academics especially early career scholars desire to leave Turkey either because of "fear for personal safety and misgivings about future developments" (Aktas/Nilson/Borell 2018: 15) or because they think that "they could not function as good academics because of self-censorship and external restrictions on them" (Aktas/Nilson/Borell 2018: 15). Some other colleagues "mostly senior academics, some of whom had already worked abroad, were either uncertain about what to do or felt that they should stay in Turkey to work for a better future" (Aktas/Nilson/Borell 2018: 15).

The history of Turkish universities regarding freedom of thought and expression has never been perfect. But the extent of suppression, which has begun with the petition and become systematic after the failed coup attempt, has enlarged that much that it has already gained a special place in the history. This wide purge on academic freedom has already effected the quality of higher education in Turkey and it is obvious that it will have more irreparable deep effects in the long term.

Effects of academic purge on higher education in Turkey

During the AKP governance, the number of universities has increased from 66 to 183 and the number of the academic personel has tripled without any additional investment in academic, technological or physical infrastructure of the universities. This unsubstantial numerical growth has led to

corporatization of universities and precarization of the working conditions. University administrators become managers and students became 'clients'. This corporatization process has created more 'controllable' and more market-oriented universities. The Turkish Higher Education Board, which was established after the military coup in 1980 to control and monitor universities, has been a key instrument used to further strengthen state control over universities and it has played a crucial role on dismissals of academics by pushing universities administrators to take action against the petitioners. Those attacks have targeted not only individual academics, but also the autonomy of universities.

During the state of emergency, AKP government used decree laws as a tool of strengthening its authority. With two decree laws (number 675, 676) universities have lost their autonomy and academic freedom to decide and elect their rectors, who from now on will be appointed by the President of Republic. The President select one out of the three candidates which are proposed by the Council of Higher Education (YOK). The institutions of higher education in Turkey do not only lose their autonomy but also the quality of teaching, researching, and learning is affected. The universities lose their qualified academics by dismissal, resignation, and retirement. The repression is felt both in private and public universities. The universities' rectors act as dictators and help the government to dismiss academics from universities. Universities even begin to control the conference papers to see whether they include critiques of the current government and its actions. All these pressures, penalizings and controls on academic works, have led to:

- Decrease of the quality of higher education (both at undergraduate and graduate levels)
- Decrease of critical thinking on the grounds of the purge and self-censorship
- Decrease in the number of academic publications and projects
- Disappearance of competence as the principal criteria for academic career

Conclusion

"Academic freedom refers to the freedom of members of the academic community, comprising scholars, teachers, and students, who pursue their scholarly activities within a framework determined by that particular from the outside" (UNESCO-IAU 1998; quoted in Seggie/Gökbel 2014: 11). Academic freedom therefore means that the state and other external actors do not

interfere with the academic task of teaching and research (e. g. Berdahl 1990). Nevertheless, it is often hard for academic institutions to resist attacks on academic freedom because they depend on the state in various ways, either directly in the case of state universities or indirectly in the case of private and foundation-controlled institutions that rely on state grants and accreditations. Most of the Academics for Peace have already been in movement against corporatization of universities, struggling for academic freedom and trying to reveal the truth as a part of their academic responsibilities. As Dogan (2017: 9) states "freedom of research, freedom of speech, freedom to teach, and academic freedom, all kinds of freedom are possible only if there is the possibility of a struggle against the restrictions, assaults, and blocks against these freedoms. If there is no action, there is no theory and reason. AfP tried to realize their theory in praxis. They wrote a petition which is their constitutional right, in order to manifest their critical thinking into praxis."

The suppression against academia has its local conditions specific to Turkey, but it also corresponds to the general rise of right populist policies and anti-intellectualism worldwide. The experiences of Academics for Peace group are not only consequences of one single state's anti-democratic politics rather a long-standing story of precarization and neo-liberal politics of the world system and therefore need to be discussed in academia all over the world.

Literature

AfP (2016): We will not be party of this crime!, https://barisicinakademisyenler.net/node/62 (16.9.2019).

Aktas, Vezir/Nilsson, Marco/Borell, Klas (2018): Social scientists under threat: Resistance and self-censorship in Turkish academia, in: British Journal of Educational Studies, 169–186.

Berdahl, Robert (1990): Academic freedom, autonomy and accountability, in: Studies in Higher Education, 15 (2), 169–180.

Butler, Judith (2015): Exercising Rights: Academic Freedom and Boycott Politic', in: Bilgrami, Akeel/Cole, Jonathan (eds): Who's Afraid of Academic Freedom?, New York, 293–316.

Dogan, Sevgi (2017): An Overview of Academic Freedom in Turkey: Re-Thinking Theory and Praxis, in: Interdisciplinary Political Studies, 3 (1), 109–144.

Human Rights Watch (2017): Human Rights Watch World Report 2017, https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2017-web.pdf (30.4.2019).

Hurriyet Daily News (2016, 12. January): Erdoğan slams academics over petition, invites Chomsky to Turkey. Hurriet Daily News, http://www.hurriyetdailynews.com/erdogan-slams-academics-over-petition-invites-chomsky-to-turkey-93760 (30.4.2019).

Kutun, M./Toren, T. (2018): "Peace Academics" from Turkey: Solidarity until the Peace Comes, Global Labour Journal, 9 (1), 109–144.

Levy-Aksu, Noemy (2018): Turkey's politically motivated trials: Targeting Academics for Peace, https://www.indexoncensorship.org/2018/01/turkeys-politically-motivated-trials-targeting-academics-peace/ (30.4.2019).

Seggie, Fatma Nevra/Gökbel, Veysel (2014): Geçmişten günümüze Türkiye'de akademik özgürlük, Ankara.

C | 4

Ein leerer Magen studiert nicht gern – die Zukunft der Studienfinanzierung[1]

Sonja Bolenius

Jede und jeder soll in Deutschland unabhängig vom familiären Hintergrund studieren können. Oder, wie es auf der Homepage des zuständigen Bundesministeriums aktuell heißt: „Mit dem Dreiklang ‚BAföG', ‚Bildungsdarlehen' und Stipendien werden bedarfsgerechte Angebote der individuellen Bildungsfinanzierung geschaffen und Chancengleichheit beim Studium gesichert" (BMBF 2019).

Von echter Chancengleichheit im Hochschulzugang kann jedoch keine Rede sein. 79 % der jungen Erwachsenen aus einem Akademikerhaushalt nehmen ein Studium auf, allerdings sind es nur 24 % derer, deren Eltern als höchsten Abschluss einen beruflichen Abschluss ohne Studienberechtigung haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Und der Kern der staatlichen Studienfinanzierung, das BAföG, blutet seit Jahren aus. Prozentual bekommen immer weniger Studierende die Förderung, und sie reicht nicht, um die realen Lebenshaltungskosten zu decken. Um das zu vermeiden, hat die Bundesregierung eigentlich alle zwei Jahre einen Bericht zur Entwicklung des BAföG vorzulegen (§ 35 BAföG). Dieser dient dazu, die „Bedarfssätze", „Freibeträge", „Höchstbeträge" und prozentualen Abstufungen vom Höchstbetrag, die Studierende bekommen können, „durch Gesetz gegebenenfalls neu festzusetzen. Dabei ist der Entwicklung der Einkommensverhältnisse und der Vermögensbildung, den Veränderungen der Lebenshaltungskosten sowie der finanzwirtschaftlichen Entwicklung Rechnung zu tragen" (BMJV: § 35 BAföG). Zwischen den Jahren 2010 und 2016 wurde das BAföG gar nicht angepasst, das umfasst zwei vollständige Bachelor-Generationen. Die letzte Bundesregierung hatte nicht nur die vereinbarte 25. BAföG-Novellierung an das Ende der Legislaturperiode bis ins Jahr 2016 verschoben, sondern auch den eigentlich 2016 fälligen 21. BAföG-Bericht der Bundesregierung erst im Jahr 2017 herausgegeben. Damit war nicht nur klar, dass sich die Situation noch weiter verschlechterte, sondern auch, dass im Bundestagswahlkampf 2017 und den anschließenden Koali-

1 Der Beitrag dokumentiert den Debattenstand zum Zeitpunkt der 10. GEW-Wissenschaftskonferenz, die vom 26. bis 29. September 2018 in Budenheim bei Mainz stattfand.

tionsverhandlungen keine aktuellen Daten zur Studienfinanzierung vorlagen. Um diese Lücke zu füllen und Anregungen für die Weiterentwicklung des BAföG und der BAföG-Berichterstattung zu geben, haben die Gewerkschaften einen Alternativen BAföG-Bericht verfasst. Dieser war ein gemeinsames Projekt von DGB, DGB-Jugend, GEW, IG Metall und ver.di und wurde von Tobias Kaphegyi erstellt und im Dezember 2016 veröffentlicht (DGB 2016).

Der Alternative BAföG-Bericht zeigt:

1. Die alle zwei Jahre vorgesehene Anpassung der BAföG-Sätze wurde immer wieder ausgesetzt. Seit Beginn der 80er-Jahre haben die Bedarfssätze die Preisentwicklung und die Steigerung der Lebenshaltungskosten nicht mehr adäquat nachvollzogen. Auch bei besserer Konjunkturlage wurde diese Entwicklung regelmäßig nicht korrigiert.
2. Immer weniger junge Menschen erhalten BAföG, weil die Einkommen der Eltern durch Entgeltsteigerungen über die Freibeträge hinauswachsen, ohne dass die Eltern real „reicher“ werden. Denn: Auch die Freibeträge hinken den realen Entwicklungen dramatisch hinterher.
3. In der Konsequenz reichen die Geldbeträge, mit denen das BAföG die geförderten jungen Erwachsenen ausstattet, immer weniger, um die Grundbedürfnisse (z. B. Wohnen, Ernährung) zu decken.
4. Die Gefördertenquoten sind nicht nur dramatisch gesunken, sie werden im BAföG-Bericht der Bundesregierung auch nicht mehr adäquat abgebildet:
   - bei den Studierenden werden nur noch die in die Berechnung einbezogen, die dem Grunde nach förderungsberechtigt sind (also nur Vollzeitstudierende in Regelstudienzeit und Studierende, die bei Studienantritt unter 30 Jahre alt sind),
   - bei den Schüler/innen werden im Bericht nur Vollzeitberufsfachschüler/innen und Vollzeitfachschüler/innen ausgewiesen, alle anderen werden nicht betrachtet und eine Gefördertenquote gar nicht erst angegeben. Seit dem BAföG-Kahlschlag in den 80er-Jahren spielt das BAföG für Schülerinnen und Schüler ohnehin nur noch eine Nebenrolle.

Eine völlig inakzeptable Entwicklung, die die soziale Spaltung im Bildungssystem weiter vertieft. Immer weniger Studierende und Schüler/innen bekommen die Förderung, und die, die in den Genuss kommen, bekommen immer weniger. Der bildungs- und sozialpolitische Handlungsdruck ist

angesichts dieser Entwicklung groß. Im Koalitionsvertrag haben sich die Regierungsparteien CDU/CSU und SPD auf eine Trendumkehr beim BAföG bis 2021 verständigt. Da die Finanzierung des BAföG seit 2016 allein beim Bund liegt, hat die Große Koalition auch die historische Chance, dazu eine echte Trendumkehr einzuleiten.

Was muss das 26. BAföG-Änderungsgesetz aus gewerkschaftlicher Perspektive mindestens leisten, um diese umzusetzen?

Studierenden-BAföG
Bedarf und Leistungen im Überblick

DGB

Zusammensetzung des BAföG – gemäß 20. Sozialerhebung und Alternativem BAföG-Bericht:

Monatl. Ausgaben 2012 €		Preissteigerung bis 2016 €	BAföG-Höchstsatz 2016 €
Miete und Nebenkosten	298	311 (+ 4.4 %)	Wohnpauschale 250
Ernährung	165	514 (+ 3,6 %)	Regelbedarf 399
Kleidung	52		
Lernmittel	30		
Mobilität	82		
Gesundheit	66		Zuschlag KV/PV 86
Internet/Rundfunk	33		
Freizeit, Kultur, Sport	68		
Summe	**794 €**	**825 €**	**735 €**

Abb. 1: Studierenden-BAföG: Bedarf und Leistungen im Überblick

Höhere Fördersätze

Das BAföG folgt dem Subsidiaritätsprinzip – mit wenigen Ausnahmen der elternunabhängigen Förderung bekommen nur die die staatliche Förderung, deren Eltern – bzw. denen selbst – es materiell nicht möglich ist, die angestrebte Ausbildung zu finanzieren. Allerdings sind die BAföG-Fördersätze viel zu niedrig. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass 410.000 Schüler/innen (ohne Schulkinder bis 14 Jahre), Auszubildende und Studierende im Jahresdurchschnitt 2017 ergänzend sogenannte Hartz-IV-Leistungen bezogen haben (DGB 2018: 5), obwohl diese Möglichkeit sehr restriktiv geregelt ist. Verschärfend kommt hinzu, dass nur 38 % der Geförderten eine Voll-

förderung erhalten. Der durchschnittliche Förderungsbetrag lag im Sommersemester 2016 bei den Studierenden bei 464 € monatlich (Bundesregierung 2017). Rechnet man diejenigen heraus, die elternunabhängig den Höchstsatz erhalten, lag die durchschnittliche Förderungshöhe noch deutlich darunter. Der tatsächliche Bedarf und die reale Förderung stehen in einem krassen Missverhältnis. 16 % der Studierenden, die im Sommersemester 2016 BAföG erhalten haben, waren über 25 Jahre alt (BMBF 2017) und haben somit keinen Anspruch mehr auf Kindergeld. Hinzu kommt, dass zum 25. Geburtstag im Regelfall auch die kostenlose Familienversicherung entfällt. Zeitgleich mit dem Wegfall des Kindergeldes müssen sich die Studierenden also selbst versichern. Und: Den ermäßigten studentischen Tarif in der Kranken- und Pflegeversicherung gibt es im Regelfall nur bis zum 30. Geburtstag. Über 30-Jährige müssen sich zu deutlich höheren Kosten freiwillig versichern. Es verwundert – alles zusammengenommen – überhaupt nicht, dass die Quote der jobbenden Studierenden zwischen 2012 und 2016 noch einmal um 6 % auf nunmehr 68 % gestiegen ist (BMBF 2017). Daher halten die Gewerkschaften eine pauschale Erhöhung der Regelbedarfe um 150 € für angemessen.

Höhere Freibeträge

Der Anteil der BAföG-Beziehenden ist zwischen 2012 und 2016 um 16,7 % zurückgegangen. Die Gefördertenquote (bezogen auf die förderungsberechtigten Studierenden) sank in diesem Zeitraum von 27,3 auf 22,1 % (Bundesregierung 2017). Legt man alle Studierenden zugrunde, lag die Quote 2017 sogar nur noch bei 12,7 %! In absoluten Zahlen erhielten im Jahr 2017 noch 782.000 Schüler/innen und Studenten die staatliche Ausbildungsförderung. Das sind noch einmal etwa 41.000 oder 5 % weniger als im Jahr zuvor (Statistisches Bundesamt 2018). Die Freibeträge entscheiden u. a. darüber, wer Anspruch auf BAföG hat und in welcher Höhe. Um wieder mehr Menschen in die Förderung zu bekommen, empfiehlt es sich, den BAföG-Elternfreibetrag schrittweise von aktuell 1.715 € auf 2.340 € anzuheben. Damit wäre eine echte Trendwende in der Studienförderung möglich.

Der Alternative BAföG-Bericht hat gezeigt, dass die Bedarfssätze und Freibeträge chronisch hinter der Steigerung der Verbraucherpreise hinterherhinkten. Es handelt sich nicht um eine Ausnahmesituation. Die Verankerung einer verbindlichen regelmäßigen Anpassung der Fördersätze und Freibeträge im BAföG ist vor diesem Hintergrund dringend erforderlich. Sie sollte alle zwei Jahre im Kontext mit dem BAföG-Bericht der Bundesregierung erfolgen.

Mietzuschuss anpassen

Besonders gravierend klaffen die durchschnittlichen Mietkosten und die Mietkostenpauschalen im BAföG auseinander. Für Studierende, die nicht mehr bei ihren Eltern wohnen, liegt die Mietkostenpauschale derzeit bei monatlich 250 €. Im Durchschnitt lagen die Mietkosten für Studierende bereits 2016 bei 323 € (BMBF 2017). Die regionalen Unterschiede sind dabei erheblich. Um diese abzubilden, liegt es nahe, für das BAföG eine Regelung analog der Wohngeld-Tabelle zu treffen. So würden die Anspruchsberechtigten von mietkostenbezogenen Sozialleistungen vergleichbar behandelt. Die Durchführung sollte bei den BAföG-Ämtern liegen, um auch in Zukunft die Leistungen aus einer Hand sicherzustellen und keine weiteren bürokratischen Hürden in die Antragstellung einzubauen.

Altersgrenze abschaffen und Teilzeitstudium fördern

Die bestehenden Altersgrenzen entsprechen weder dem Grundgedanken der zweistufigen Studiensystematik noch der Lebenswirklichkeit der Studierenden noch den gesellschaftlichen Bedarfen nach lebensbegleitendem Lernen. Die Gewerkschaften fordern daher schon seit Langem, diese ersatzlos zu streichen. Auch die Kriterien für förderfähige Studienformate entsprechen nicht mehr der studentischen Lebensrealität. Zwar sind 97 % der Studierenden in einem Vollzeitstudiengang eingeschrieben, dennoch haben 5 % dieser Studierenden in der Befragung zur 21. Sozialerhebung angegeben, das eigentliche Vollzeitstudium de facto in Teilzeit zu realisieren. Neben dieser Selbsteinstufung können anhand ihres Studienaufwands weitere 29 % der Studierenden als de facto Teilzeit studierend angesehen werden (BMBF 2017). Die Studienfinanzierung muss dahin gehend weiterentwickelt werden, dass eine Förderung auch für berufsbegleitende und Teilzeit-Studiengänge in Abhängigkeit von der finanziellen Situation der Studierenden möglich wird. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) wird aufgefordert, in der laufenden Legislaturperiode entsprechende Konzepte unter Beteiligung der relevanten Stakeholder zu entwickeln.

Regelstudienzeit als Förderungsgrenze abschaffen

Ein weiteres drängendes Problem ist, dass nur ein geringer Teil der Studierenden ihr Studium in der sogenannten Regelstudienzeit abschließt, diese aber die Richtschnur für die Förderungshöchstdauer im BAföG darstellt. Ne-

ben Problemen, die sich aus der Studienganggestaltung ergeben, ist der hohe Anteil jobbender Studierender wesentlich ursächlich dafür, dass die Regelstudienzeit überschritten wird. Bei Überschreitung der Regelstudienzeit fällt die Förderung oft in der Studienabschlussphase weg. Viele Studienabbrecher/innen geben entsprechend Finanzierungsschwierigkeiten als Grund an. Um hier Abhilfe zu schaffen und Abbrüche zu vermeiden, sollte die Förderungshöchstdauer keine pauschale Größe sein, sondern sich an der fachbezogenen durchschnittlichen Studiendauer ausrichten. Außerdem soll eine Studienabschlussförderung zu den regulären Konditionen des BAföG gewährt werden.

Bürokratie abbauen – Online-Verfahren einführen

Nicht alle Antragsberechtigten stellen einen Antrag. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zentral ist: 37 % der Studierenden mit niedriger Bildungsherkunft und in der Regel niedrigem Familieneinkommen stellen keinen Antrag aus Angst, sich zu verschulden. Deshalb fordern die Gewerkschaften, das BAföG schrittweise wieder in eine Vollförderung zu überführen. Hemmend wirkt sich auch aus, dass eine Online-Beantragung immer noch nicht flächendeckend möglich und zudem in den Bundesländern uneinheitlich geregelt ist. Angesichts einer Quote von 90 % fehlerhaft/unvollständig eingereichter Anträge ist eine Digitalisierung und Entbürokratisierung bei der Beantragung dringend gefordert.

Schüler/innen-BAföG für mehr Bildungsgerechtigkeit

Nicht zuletzt hat die Einschränkung des Schüler/innen-BAföG in den 80er-Jahren dazu geführt, das trotz aller anderslautenden Bemühungen die extrem hohe Selektivität im deutschen Bildungssystem weiter besteht. Für die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit auf dem Weg zum Studium ist es zentral, den Zugang zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung wieder finanziell im BAföG zu unterstützen, also wieder ein echtes Schüler/innen-BAföG einzuführen.

Ausblick

Die Mittel aus dem Koalitionsvertrag (1 Milliarde €) werden für die angekündigte Trendumkehr beim BAföG nicht ausreichen. Der DGB und seine Mitgliedsgewerkschaften fordern eine höhere Investitionsbereitschaft des BMBF in die Zukunft der Studienfinanzierung. Insbesondere soll endlich

mit einer Wiedereinführung des BAföG für Schüler/innen ernst gemacht werden, um die sozialen Hürden beim Hochschulzugang anzugehen.

Perspektivisch reicht jedoch auch das nicht aus. Das BAföG muss grundlegend an die Erfordernisse einer modernen Gesellschaft angepasst werden, in der die Anforderungen an die Qualifikation im Durchschnitt eher ansteigen und im Lebensverlauf immer wieder (Weiter-)Bildungen erforderlich sein werden. Zudem sind weder das BAföG noch die Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) für sich genommen in ihrer jetzigen Form existenzsichernd. Die Leistungen nach BAB und BAföG gehören deshalb grundsätzlich auf den Prüfstand und müssen dahin gehend weiterentwickelt werden, dass sie für sich genommen existenzsichernd sind.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018, https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (04.01.2019).

BMBF (2019): Studium, https://www.bmbf.de/de/studium-70.html (04.01.2019).

BMBF (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016, Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_zusammenfassung.pdf (04.01.2019).

BMJV (2019): Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung, https://www.gesetze-im-internet.de/baf_g/__35.html (13.05.2019).

Bundesregierung (2017): Einundzwanzigster Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Absatz 2, Drucksache 19/275, https://www.bmbf.de/files/21%20bafoeg%20bericht.pdf (04.01.2019).

Deutscher Gewerkschaftsbund (2016): Alternativer BAföG-Bericht, https://jugend.dgb.de/++co++c37e8fc0-f1d4-11e6-8af5-525400d8729f (04.01.2019).

Deutscher Gewerkschaftsbund (2018): Diskussionspapier des Geschäftsführenden Bundesvorstandes Soziale Sicherheit statt Hartz IV, https://www.dgb.de/-/1P8 (04.01.2019).

Statistisches Bundesamt (2018): BAföG-Statistik 2017, Pressemitteilung Nr. 284, https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18_284_214.html (04.01.2019).

C | 5

Wie weiter nach dem NC-Urteil des Bundesverfassungsgerichts?

Wilhelm Achelpöhler

„Gute Bildung und gute Arbeit
sind zwei Seiten einer Medaille.“
(Keller 2019)

Die gewerkschaftliche Forderung nach „guter Arbeit“ im Hochschulbereich steht dem Trend zu immer mehr befristeten Beschäftigungsverhältnissen entgegen. Gleichzeitig sind die Beschränkungen der Studienplätze durch den Numerus clausus allgegenwärtig. Zwei Entwicklungen, die nur scheinbar nichts miteinander zu tun haben. Dieser Beitrag will den Zusammenhang beider Trends aufhellen.

Numerus clausus bedeutet, die Zahl der Studienplätze und damit der Zugang zum Studium werden durch Satzungen der Hochschulen oder durch Verordnungen der Landesministerien begrenzt. Der mit der Hochschulreife verbundene Anspruch auf Hochschulzugang läuft damit für einen Teil der Studienbewerberinnen und -bewerber ins Leere. „Wegen dieser Auswirkung ist nicht zu bestreiten, dass sich der absolute Numerus Clausus am Rande des verfassungsrechtlich Hinnehmbaren bewegt“ (Bundesverfassungsgericht 1972), urteilte bereits 1972 das Bundesverfassungsgericht. Inzwischen bewegen wir uns seit über 45 Jahren an diesem Abgrund. Die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 19.12.2017 wurde daher mit Spannung erwartet.

Die Tristesse des Numerus clausus

Die Zulassungszahlenverordnung des Landes NRW für das Wintersemester 2018/19 umfasst neun eng bedruckte Seiten, die jeweils über 90 Studiengänge auflisten. Fast alle interessanten Studiengänge sind mit einem Numerus clausus belegt. Auch für Psychologie, Lehramtsstudiengänge oder Studiengänge der Sozialen Arbeit bestehen inzwischen bundesweit Zulassungsbeschränkungen.

Ein deutlich freundlicheres Bild vermittelt regelmäßig das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Das CHE veranstaltet in jedem Winter-

semester einen „CHE Numerus Clausus-Check“ und vermittelt unter der Parole: „Nicht nur an einer Hochschule gucken“ den Eindruck, ein gesellschaftliches Problem mangelnder Studienplätze gäbe es nicht, das Problem seien nur unflexible Studienbewerberinnen und -bewerber. Das CHE rechnet für alle Hochschulen den Anteil der NC-Studiengänge an der Gesamtzahl der Studiengänge aus. So verkündete das CHE, dass nur 44,9 % der Studiengänge an der Universität Münster mit Zulassungsbeschränkungen belegt werden (Gehlke/Hachmeister/Hüning 2018). Diese Zahlen vermitteln den Eindruck, dass der Numerus clausus tatsächlich kein Problem sei.

In der Tat: 52 Studiengänge an der Universität Münster sind zulassungsfrei. Das sind allerdings Studiengänge wie z. B. „Antike Kulturen Ägyptens und Vorderasiens“ oder Studiengänge, die irgendeinen Gottesbezug aufweisen. Wer etwas anderes studieren möchte, ist einer harten Konkurrenz ausgesetzt. Für die 504 BWL-Studienplätze an der Universität Münster gab es zum WS 2017/18 5.571 Bewerberinnen und Bewerber (Universität Münster 2018). Insgesamt bewarben sich an der Universität Münster (ohne Medizin) 90.479 junge Menschen für einen NC-Studienplatz, zehnmal mehr, als es überhaupt Studienplätze im ersten Semester gab. Der Numerus clausus ist für den Großteil der Bewerberinnen und Bewerber demnach ein Problem – und so scheitern die meisten an dieser keineswegs niedrigen Hürde auf dem Weg zum Wunschstudium. So mussten Bewerberinnen und Bewerber selbst im Massenstudiengang Jura für einen Studienplatz in Münster das Abitur mit der Note von 1,6 abgeschlossen haben.

Dabei geht es um ein Grundrecht, die mit Art. 12 GG garantierte Berufswahlfreiheit. Es geht um „die eigenpersönliche, selbstbestimmte Lebensgestaltung“, um die Abwehr von „Zwängen oder Verboten im Zusammenhang mit Wahl des Berufes“ (Bundesverfassungsgericht 1972), wie das Bundesverfassungsgericht in seiner Numerus-Clausus-I-Entscheidung 1972 feststellte.

Seit dem Jahr 1972 gibt es zwar deutlich mehr Studienplätze, allerdings übersteigt die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber bei Weitem die Zahl der Studienplätze. Der Bewerberüberhang ist heute sogar deutlich höher als 1972. Im Studienfach Medizin gab es 1989 13.037 Studienplätze, 11.037 in der Bundesrepublik und 2.000 in der DDR. Im Jahr 2018 waren es noch 10.910 Studienplätze, also 2.127 weniger. Dabei ist der Bedarf an Ärztinnen und Ärzten nicht gesunken, der Bedarf wird aber zunehmend durch Ärztinnen und Ärzte gedeckt, die im und vom Ausland ausgebildet wurden. Nach den Statistiken der Bundesärztekammer (2017) stieg die Zahl der berufstätigen ausländischen Ärztinnen und Ärzte von 10.275 im Jahr

1993 auf 41.658 im Jahre 2016. Allein 2016 kamen 3.780 ausländische Ärztinnen und Ärzte hinzu (Bundesärztekammer 2017). Für den deutschen Staat ist das ein gutes Geschäft: Studienplätze im Inland kosten Geld, aus dem Ausland zugewanderte Ärztinnen und Ärzte kosten nichts. Außerdem studiert ein erheblicher Teil der Studienbewerber im Ausland, gegen Zahlung erheblicher Studiengebühren. Auch das ist ein gutes Geschäft für den deutschen Staat.

Wie wurde nun bislang dieser Mangel verwaltet? In den Studiengängen Human-, Zahn-, Tiermedizin und Pharmazie wurde ein Teil der Studienplätze an bestimmte Gruppen vergeben, Nicht-EU-Bürgerinnen und -Bürger erhielten 5 % der Studienplätze, an die Bundeswehr gingen 2,2 %, 2 % waren wurden für Härtefälle vorgesehen, für Bewerberinnen und Bewerber mit einer besonderen Hochschulzugangsberechtigung gab es 0,2 % der Studienplätze, und Zweitstudienbewerberinnen und -bewerber mussten sich um 3 % der Studienplätze streiten. 60 % der übrigen Studienplätze wurden in einem Auswahlverfahren der Hochschulen vergeben, nach Abiturnote und Wartezeit wurden jeweils 20 % der Studienplätze von der Stiftung für Hochschulzulassung (ehemals ZVS) vergeben. So war es im Staatsvertrag über die gemeinsame Einrichtung für Hochschulzulassung vom 21. März 2016 geregelt (Staatsvertrag 2016).

Die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts

Dieses System der Studienplatzvergabe war spätestens 2011 kollabiert. Ohne eine 1,0 bzw. 1,1 im Abitur gab es nur geringe Chancen auf einen Studienplatz. Über die Wartezeitquote musste man 14 bis 15 Semester gewartet haben – länger als das eigentliche Studium dauert, „Langzeitstudierende“ galten einmal als Problem Nr. 1 der Hochschulpolitik – dass viele noch länger warten müssen, als „Langzeitstudierende“ studieren, war für die Politik offenbar kein Problem.

Diese Situation veranlasste im August 2011 die „Rechtsanwälte gegen Numerus Clausus“, ein Zusammenschluss von Rechtsanwälten, die sich mit Hochschulzulassungsrecht beschäftigen, zu einem neuen Anlauf gegen den Numerus clausus. Der Weg war steinig. Mehrere Studienbewerberinnen und -bewerber klagten vor dem VG Gelsenkirchen gegen Bescheide der Stiftung für Hochschulzulassung, stellten zugleich Eilanträge auf sofortige Zulassung und legten außerdem Verfassungsbeschwerde gegen diese Bescheide ein. Die Verfassungsbeschwerde nahm das Bundesverfassungsgericht nicht zur Entscheidung an. Das VG Gelsenkirchen machte sich die aufgeworfenen Zweifel

an der Verfassungsmäßigkeit des Zulassungsverfahrens zu eigen (VG Gelsenkirchen 2011) und lies die Kläger in den Eilverfahren sofort zum Studium zu. Allerdings hob das OVG NW diese Beschlüsse wieder auf (OVG NRW 2011). In den Klageverfahren legte das VG Gelsenkirchen die Verfahren dem Bundesverfassungsgericht zur Entscheidung vor. Das Bundesverfassungsgericht lehnte eine verfassungsrechtliche Überprüfung indessen ab (Bundesverfassungsgericht 2012). Die Begründung machte deutlich, dass sich die obersten Verfassungsrichterinnen und Verfassungsrichter schon länger nicht mehr mit diesem Rechtsgebiet beschäftigt hatten. Das VG Gelsenkirchen legte 2013 erneut mehrere Verfahren dem Bundesverfassungsgericht vor. Viereinhalb Jahre später, die meisten Kläger hatten wegen der langen Verfahrensdauer inzwischen über die Wartezeit einen Studienplatz bekommen, entschied des BVerfG am 19.11.2017 (Bundesverfassungsgericht 2017).

Mancher erwartete, dass das Bundesverfassungsgericht eine Abkehr von der Rechtsprechung der 70er-Jahre vollziehen wird, wenn es sich erstmals seit Jahrzehnten wieder grundlegend mit dem Numerus clausus beschäftigt. Die vom Bundesverfassungsgericht entwickelte Dogmatik passe so gar nicht zu den „neuen hochschulpolitischen und hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen“, die durch eine „Profilbildung der Hochschulen“, „Zielvereinbarungen, Globalhaushalte und leistungsorientierte Budgetierungen“ geprägt sei (Steinberg/Müller 2006: 1113 f.), kurz: Das Recht habe sich der geänderten Wirklichkeit anzupassen.

Diese Erwartungen enttäuschte das Bundesverfassungsgericht und schrieb seine bisherige Rechtsprechung fort (Brehm/Brehm-Kaiser 2018), wenn auch mit deutlichen Akzentuierungen. Während 1972 der prinzipiell gleiche Anspruch aller Abiturienten auf einen Studienplatz im Mittelpunkt stand, setzt das BVerfG 2017 eher auf die Verpflichtung des Gesetzgebers, Studienplätze gerecht und nach Eignung zu vergeben (Bode 2018). Die Eignung sei allerdings nicht allein an der Abiturnote ablesbar. Bei der Auswahl für ein Medizinstudium müssen deshalb „auch praktische und sozial-kommunikative Fähigkeiten sowie bereits in medizinischen Berufen erworbene Qualifikationen eine Rolle spielen“ (Bundesverfassungsgericht 2017: Rn. 110). Die Note bilde „nur Teilaspekte der in einem Studienfach relevanten Anforderungen“ ab, sie dürfe im Auswahlverfahren der Hochschulen daher „nicht als einziges Auswahlkriterium“ vorgesehen werden, „weil es sonst diese Schwächen bei der Auswahl verabsolutierte“ (Bundesverfassungsgericht 2017: Rn. 112). Der Gesetzgeber müsse die möglichen Auswahlkriterien den Hochschulen vorgeben, die Auffassung mancher Oberverwaltungsgerichte, der Gesetzgeber könne den Hochschulen diese

Entscheidung überlassen, wies das Gericht zurück, was das OVG NW nicht daran hindert, den Hochschulen dieses Recht auch nach der Entscheidung des BVerfG zuzuerkennen (OVG 2018). Diese Linie des BVerfG ist eine deutliche Fortschreibung der „Wesentlichkeitsrechts"-Rechtsprechung, wonach der Gesetzgeber selbst die für die Grundrechtsverwirklichung wesentlichen Fragen in einem offenen Prozess der demokratischen Auseinandersetzung zu regeln hat. Das Gericht gab dem Gesetzgeber gleichfalls auf, die Vergleichbarkeit der Abiturnoten zu regeln, immerhin unterscheiden sich die Durchschnittsnoten in Thüringen und Niedersachsen um eine halbe Notenstufe. Ein Unterschied, der zwischen einem Studium in Deutschland oder einem kostenpflichtigen Studium in Rumänien entscheiden kann. Gleichfalls mahnte das Gericht an, das Wartezeiten von mehr als sieben Semestern künftig nicht berücksichtigt werden dürfen.

Inzwischen haben sich die Kultusminister auf einen neuen Staatsvertrag geeinigt (Landtag NRW 2019). Die Abiturbestenquote wird mit nunmehr 30 % der Studienplätze beibehalten. Die annähernde Vergleichbarkeit der Abiturnoten aller Länder soll über ein Prozentrangverfahren sichergestellt werden. Über die Schaffung einer „zusätzlichen Eignungsquote" werden 10 % der Studienplätze unabhängig von den im Abitur erreichten Noten vergeben. In dieser Quote wird noch bis zum WS 2021/22 die Wartezeit berücksichtigt. Damit soll den Interessen der Bewerberinnen und Bewerber, „die ihre Lebensplanung auf die bisherige Wartezeitquote ausgerichtet haben" (Landtag 2019: 27), Rechnung getragen werden. Im Auswahlverfahren der Hochschulen müssen schließlich neben dem Abitur zwei weitere Eignungskriterien berücksichtigt werden, ein fachspezifischer Studieneignungstest wird als verbindliches Kriterium für die Auswahlentscheidung vorgegeben, welcher dadurch künftig ein erhebliches Gewicht haben wird. Während hochschuleigene Studierfähigkeitstests rechtlich ohne Weiteres zulässig sind, gilt dies für Tests wie TMS oder TM-Wiso nicht. Diese werden von Privatunternehmen angeboten. Deren rechtliche Zulässigkeit wird aber in der Begründung des Staatsvertrags nicht problematisiert. Diese Tests werden vom Studienbewerber auf der Grundlage eines mit einer privaten Firma geschlossenen Vertrags kostenpflichtig durchgeführt. Dieses private Urteil über die Eignung kann die Studienbewerberin und der Studienbewerber – anders als jedes schulische Zeugnis oder jede Bewertung einer Studienleistung – aber nicht infrage stellen, sondern muss es wie ein Gottesurteil hinnehmen. Nicht einmal Einsicht in die Korrektur hat man als Vertragspartner eines solchen Tests – da es das geistige Eigentum der Firma gefährden könnte. Solche privaten Studierfähigkeitstests dürfen

nicht Grundlage der Auswahlentscheidungen staatlicher Hochschulen sein, sondern nur hochschuleigene Studierfähigkeitstests. Neben Studierfähigkeitstests muss es auch andere Kriterien bei der Auswahlentscheidung der Hochschule geben, wie z. B. Auswahlgespräche, die Gewichtung bestimmter Schulfächer etc.

Auswege

Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts beschäftigt sich alleine mit der Mangelverwaltung und enthält auch – anders als 1972 – keinerlei Andeutung einer Verpflichtung des Staates zur Schaffung zusätzlicher Studienplätze.

Es gibt aber durchaus einige Stellschrauben, mit denen ohne großen finanziellen Aufwand zusätzliche Studienplätze geschaffen werden können. Eine erhebliche Zahl von Studienplätzen fällt dadurch weg, dass immer mehr Stellen an den Hochschulen von unbefristeten Stellen wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in befristete Stellen umgewandelt werden. Ein befristet beschäftigter Mitarbeiter verdient in etwas dasselbe wie ein unbefristet beschäftigter Mitarbeiter. Signifikant sind allerdings die Unterschiede im Lehrdeputat: Der unbefristet beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter hat ein Lehrdeputat von 8 SWS, während der befristet beschäftigte Mitarbeiter ein Deputat von 4 Semesterwochenstunden hat (LVVO NRW 2009). Das bedeutet: Mit der Umwandlung einer unbefristeten Stelle in eine befristete Stelle fällt eine Lehrverpflichtung von 4 SWS weg. Auf das Jahr bezogen ist das ein Lehrdeputat von 8 SWS.

Ausweislich der Kapazitätsberichte „kostet“ an der Universität Köln ein Medizinstudienplatz in der vorklinischen Phase 1,59 SWS, das ist der sogenannte Curricularеigenanteil. Es lässt sich leicht errechnen, wie viele Studienplätze wegfallen, wenn auch nur eine Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters in Köln in eine befristete Stelle umgewandelt wird: 8 SWS/1,59 = 5. Die Befristung allein eines wissenschaftlichen Mitarbeiters kostet also fünf heiß begehrte Studienplätze in der Humanmedizin, die Entfristung nur einer Stelle schafft demnach fünf zusätzliche Studienplätze!

Ich habe Ende 2017 im Vorfeld der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts eine Studie für den studentischen Dachverband FZS erstellt, die zugrunde legt, dass – wenn allein NRW und Rheinland-Pfalz den Anteil befristeter Stellen auf das in Baden-Württemberg und Bayern übliche Maß reduzieren würden – 180 zusätzliche Studienplätze geschaffen werden könnten. Das entspricht einer medizinischen Fakultät wie in Magdeburg.

Im klinischen Bereich könnten zusätzliche Studienplätze durch die bessere Berücksichtigung der geänderten Behandlungssituation an den Krankhäusern (Wegfall der „Mitternachtszählung“) und die stärkere Einbeziehung von Lehrkrankenhäusern geschaffen werden. Heute findet in manchen Krankenhäusern in Deutschland der praktische – und kostenträchtige – klinische Teil der Ausbildung an Universitäten in Ungarn statt. Erst wurden die Kliniken in Deutschland privatisiert, dann die Studienplätze. So gehen gute Arbeit und gute Bildung zusammen.

Literatur

Bode, Matthias (2018): Zwischen Realität und Utopie: Die „Numerus clausus III“- Entscheidung des BVerfG, http://www.ordnungderwissenschaft.de/2018-3/Gesamt%203_2018/25_2018_03_bode_numerus_clausus_odw.pdf (20.4.2019).

Brehm, Robert/Brehm-Kaiser, Alexandra (2018): Das Dritte Numerus-Clausus-Urteil des BVerfG, https://rsw.beck.de/rsw/upload/NVwZ/Extra_8-2018.pdf (2.5.2019).

Bundesärztekammer (2016): Ärztestatistik 2016: Die Schere zwischen Behandlungsbedarf und Behandlungskapazitäten öffnet sich, https://www.bundesaerztekammer.de/ueber-uns/aerztestatistik/aerztestatistik-2016/ (2.5.2019).

Bundesverfassungsgericht (1972): Urteil vom 18. Juli 1972 – 1 BvL 32/70 –, BVerfGE 33, 303, http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv033303.html (2.5.2019).

Bundesverfassungsgericht (2012): Beschluss vom 6.09.2012, Az.: 1 BvL 13/12, https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2012/09/lk20120906_1bvl001312.html (2.5.2019).

Bundesverfassungsgericht (2017): Urteil vom 19.12.2017, Az.: 1 BvL 3/14, 1 BvL 4/14, https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/12/ls20171219_1bvl000314.html (2.5.2019).

Gehlke, Anna/Hachmeister, Cort-Denis/Hüning, Lars (2018): Der CHE Numerus Clausus-Check 2018/19, http://www.che.de/downloads/CHE_AP_211_Numerus_Clausus_Check_2018_19.pdf (2.5.2019).

Keller, Andreas (2019): Gute Bildung, Gute Arbeit – zwei Seiten einer Medaille, http://denk-doch-mal.de/wp/andreas-keller-gute-bildung-gute-arbeit-zwei-seiten-einer-medaille/ (11.2.2019).

Landtag NRW (2019): Entwurf des Staatsvertrags Landtag, https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-1613.pdf (2.5.2019).

LVVO (2009): Lehrverpflichtungsverordnung, https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id= 10000000000000000609 (2.5.2019).

OVG NW (2011): Beschluss vom 8.11.2011, Az.: 13 B 1209/11, https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/ovg_nrw/j2011/13_B_1209_11beschluss20111108.html (2.5.2019).

OVG NW (2018): Beschluss vom 6.06.2018, Az.: 13 B 280/18, https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/ovg_nrw/j2018/13_B_280_18_Beschluss_20180606.html (2.5.2019).

Staatsvertrag (2016): Gesetz- und Verordnungsblatt NRW Nr. 7 vom 10.2.2017, https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=16143&vd_back=N239&sg=0&menu=1 (2.5.2019).

Steinberg, Rudolf/Müller, Henrick (2006): Numerus Clausus und die neue Hochschule, in: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, 1113.

Universität Münster (2019): Kapazitätsbericht für das Wintersemester 2018/19, Az.: 6z L 940/11, https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg_gelsenkirchen/j2011/6z_L_940_11beschluss20110928.html (2.5.2019).

Verwaltungsgericht Gelsenkirchen (2012): Beschluss vom 26.04.2012 Az.: 6 K 3659/11, https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg_gelsenkirchen/j2012/6_K_3659_11beschluss20120426.html (2.5.2019).

Verwaltungsgericht Gelsenkirchen (2013): Beschluss vom 19.03.2013, Az.: 6 K 4171/12, https://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/vg_gelsenkirchen/j2013/6_K_4171_12_Beschluss_20130319.html (2.5.2019).

D

Gute Lehre – eine Herausforderung für die Hochschulen

D | 1 Strategien für die Hochschullehre

Sabine Behrenbeck

Der Wissenschaftsrat hat im April 2017 ein Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“[1] verabschiedet. Das hat nicht uneingeschränkt Begeisterung hervorgerufen, bereits die Intention war begründungsbedürftig: Warum soll die Lehre an den Hochschulen nun auch noch Gegenstand strategischer Überlegungen werden? Wozu soll das dienen? Es gibt doch genug Einzelinitiativen, engagierte Personen und erfolgreiche Maßnahmen. Kann man nicht dieses Refugium „Lehrfreiheit“ einfach in Ruhe lassen? Es gab aber auch positive Resonanz: Endlich befasst sich der Wissenschaftsrat mal wieder mit der Lehre, nicht immer nur mit der Forschung. Endlich nimmt er auch mal zur Kenntnis, was Lehrende und Unterstützungspersonal in der jüngsten Vergangenheit an neuen Ideen umgesetzt und sinnvollen Strukturen aufgebaut haben. Zum Glück bemerkt er, wie wichtig neben dem individuellen Engagement die gemeinsame Verantwortung aller beteiligten Akteure für die Gestaltung der Lehre ist. Solche Stimmen wurden nach der Veröffentlichung des Papiers auf verschiedenen Veranstaltungen laut.

Es kann nicht jeder mit allem einverstanden sein, was der Wissenschaftsrat empfiehlt, aber es ist gut, wenn er eine Diskussion anstößt. Manche Kritik übersieht, dass der Wissenschaftsrat in seinen Papieren immer eine übergeordnete Perspektive einnimmt und daher nicht jeden konkreten Einzelfall vor Ort berücksichtigen kann. Darüber hinaus konnte er in diesem Fall insgesamt wenig Evidenz und Empirie zugrunde legen. Eine Bilanz, was seit den letzten Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Qualität von Studium und Lehre im Jahr 2008 inzwischen erreicht wurde und wie sich die Umsetzung der gestuften Studiengänge mit Modularisierung und ECTS-System usw. ausgewirkt hat, ist trotz einigen Aufwands in Gestalt von repräsentativen Umfragen und Dokumentenanalyen nicht gelungen. Der Wissenschaftsrat konnte den Stand der Lehrkunst bzw. den Standard der institutionellen Förderstrukturen für gute Lehre nicht in Erfahrung bringen. Ich bezweifle, dass irgendjemand diesen Überblick hat oder sich leicht ein Wissen darüber verschaffen kann, wie es in einem Fach oder

1 https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf;jsessionid=643684DC94F00621553E11C41D168560.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3 (18.6.2019)

an einer Hochschule um die Lehre bestellt ist. Weder Modulhandbücher noch Veranstaltungsevaluationen durch Studierende können das abbilden. Anders als in der Forschung gibt es keine Publikationen, durch deren Lektüre man einen Überblick gewinnen könnte, was der jeweilige „State of the Art“ der Lehre in einem Fach und an einem Standort ist oder inwiefern er sich qualitativ von dem an einem anderen Ort oder in einem anderen Fach unterscheidet. Der Wissenschaftsrat konnte also nur unterstellen, dass die zahlreichen Förderprogramme und Wettbewerbe von Bund und Ländern sowie privaten Förderorganisationen in den letzten Jahren eine positive Wirkung auf die Lehrpraxis hatten. Durch diese Förderprogramme wurden viele Projekte umgesetzt; die Wertschätzung und Aufmerksamkeit für Lehre sind deutlich gewachsen. Mit ihrer Hilfe wurde an vielen Hochschulen eine spezifische Expertise für Lehre und Lernen aufgebaut, auf Konferenzen können sich die Sachkundigen austauschen und vernetzen.

Neben vielen erfreulichen Fortschritten bei der Entwicklung der Lehre an den Hochschulen bleibt aber noch viel zu tun. Ein Problem ist, das es vielerorts nur Insellösungen gibt und es oftmals nicht gelingt, erfolgreiche Projekte in die Breite zu tragen oder auf Dauer zu implementieren. In Zukunft wird es verstärkt darum gehen, solche Transfer- und Verstetigungsaufgaben zu fördern, Expertise zu vernetzen und innovative Ansätze strukturell abzusichern. Für die Wahrnehmung der Lehre als Gemeinschaftsaufgabe und die Entwicklung einer eigenen Lehrkultur braucht man Konzepte, die langfristig angelegt sind. Solche Strategien können nicht von oben dekretiert werden, sie müssen diskursiv in der Hochschule entwickelt werden und die gesamte Institution – die Fakultäten, Fächer, Studiengänge und die Studierenden – einbeziehen und zu dem besonderen Profil vor Ort passen. Schließlich besteht eine große Stärke der Hochschule im Diskurs und Ideenaustausch. Darüber hinaus wirkt es der Fragmentierung der Lehrpraxis entgegen und kann die Gemeinschaft der Lehrenden und Studierenden erfahrbar machen. Über Lehre und Studium mit den Peers zu kommunizieren, nimmt die Lehre auch als wissenschaftliche Aufgabe ernst.

Um dies zu erreichen und Strategien in der Lehre als Entwicklung für mehr Lehrqualität an deutschen Hochschulen zu nutzen, hat der Wissenschaftsrat in seinem Papier vier Bereiche identifiziert, die seiner Ansicht nach für die nachhaltige Stärkung der Lehre entscheidend sind und in denen Veränderungen nötig sind: 1) zielgerichtete Lehrverfassungen und Lehrprofile, 2) die Professionalisierung der Lehre durch systematische Qualifikation der Lehrenden, 3) die Entwicklung von Qualitätskriterien zur Bewertung von Lehrleistungen und deren Einbeziehung in Karrierewege

und Personalstrukturen und schließlich 4) langfristige Förderstrategien der Wissenschaftspolitik.

Lehrverfassungen und -profile und Lehrstrategie

Viele Hochschulen haben inzwischen Forschungsstrategien entwickelt. Für die Lehre institutionelle Ziele zu bestimmen und diese in die Teilbereiche der Organisation bzw. auf die Ebene der Studiengänge zu übersetzen ist noch nicht weit verbreitet. Doch schon die gemeinsame Ausarbeitung einer hochschulischen Strategie für die Lehre richtet die Aufmerksamkeit der Mitglieder auf diese Leistungsdimension und kann zu besonderem Engagement motivieren. Zur gemeinsamen und verbindlichen Verständigung über Ziele und Grundsätze im Bereich der Lehre an einer Hochschule empfiehlt der Wissenschaftsrat: „Lehrverfassungen", „Lehrprofile" sowie eine „Lehrstrategie" zu erarbeiten.

Mit Lehrverfassungen meint der Wissenschaftsrat ein verbindliches und konkretes Konzept für die Lehre an einer bestimmten Hochschule. Dafür sollten sich Lehrende und Studierendenvertreter_innen mit der Hochschulleitung, den Dekan_innen und den für die Studiengänge Verantwortlichen gemeinsam über die übergeordneten Bildungsziele im Einklang mit dem jeweiligen Hochschulprofil verständigen. In der Lehrverfassung kann das Selbstverständnis als Lehrinstitution grundsätzlich geklärt werden, daraus können fächerübergreifende didaktische Leitlinien und gegebenenfalls grundlegende Qualifizierungsziele abgeleitet werden, die für die Hochschule und ihren Lehrkörper verbindlich sind. Sie soll als handlungsleitende Maxime für alle wichtigen mit der Lehre in Verbindung stehenden Aktivitäten und Belange einer Hochschule dienen.

Lehrprofile sind die Übersetzung der Lehrverfassung auf Ebene der einzelnen Studiengänge: Sie machen die Bildungsziele eines Studiengangs sowie die angestrebten Kompetenzprofile und fachabhängigen Niveaus der Absolventinnen und Absolventen für Studierende und Lehrende, für Studieninteressierte und potenzielle Arbeitgeber transparent und dienen den Lehrenden als Richtschnur. Die gemeinsame Entwicklung der Lehrprofile kann die Verbindlichkeit für alle Beteiligten stärken und betont die gemeinsame Verantwortung für das Erreichen der formulierten Ziele.

Hochschulweite Lehrverfassungen formulieren den Anspruch, an dem die Hochschule gemessen werden will und der für ihre Reputation bedeutsam ist. Im Sinne der Profilierung und funktionalen Differenzierung können die Hochschulen mit ihren Lehrverfassungen ausdrücken, was ein

Studium an ihrer Institution bedeutet und welche Besonderheiten, Stärken, Schwerpunkte sowie Kompetenzprofile sie prägen. Sie beruhen auf einer Selbstreflexion der Hochschulen hinsichtlich ihrer spezifischen Ziele, Stärken und Herausforderungen, der regionalen Einbettung und des Bedarfs ihrer Studierenden. Auf solchen Lehrverfassungen können dann die konkreteren Planungen für die Lehrentwicklung mit Zielen und Maßnahmen ansetzen (Lehrstrategie). Einzelprojekte in der Lehre erhalten so einen Kontext und strahlen aus. Um bei der Umsetzung ihrer Lehrstrategien Fortschritte, Fehlentwicklungen oder nicht intendierte Nebeneffekte erkennen zu können, sollten Hochschulen Instrumente der Selbstbeobachtung nutzen. Sie sollten sich nicht nur auf Kennziffern stützen, sondern die inhaltlich beschriebenen Ziele und ihr Erreichen im Blick behalten.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, dass sich Lehrende gemeinsam der Gestaltung der Curricula widmen sollten. Nach der Bologna-Reform war die Lust dazu sehr verhalten. Die Gestaltung der Curricula ist aber grundsätzlich eine genuine wissenschaftliche und kreative Daueraufgabe, an der viele Lehrende auch durchaus Interesse haben. Doch wird der erhebliche Mehraufwand bislang nicht auf das Lehrdeputat angerechnet. Die Verengung des Lehrdeputats auf Unterrichtsstunden marginalisiert andere wichtige Lehraufgaben. Damit sich das ändert, benötigen wir alternative Berechnungsmodelle für die Gesamtheit aller Lehraufgaben und mehr Dauerstellen zur Wahrnehmung von Daueraufgaben in der Lehre und ihrer organisatorischen und administrativen Unterstützung. Dazu müssten die Länder die Lehrverpflichtungsverordnungen reformieren bzw. darin den Hochschulen mehr Spielräume gewähren. Dies hätte Auswirkung auf die Ermittlung der Lehrkapazität und könnte so das Engagement für die Lehre belohnen.

Professionalisierung durch systematische Qualifikation

Wenn man die Lehre verbessern will, dann muss man natürlich vor allem die Lehrenden unterstützen. Denn das persönliche Engagement, die Kompetenz und die Leistung der Lehrenden sind wesentliche Voraussetzungen für die Lehrqualität. Es wird aber oft unterstellt, dass allein durch Lehrerfahrung auch die Befähigung zur Lehre entsteht bzw. dass die einzelnen Lehrenden selbst dafür verantwortlich sind, ihre Lehrkompetenz mithilfe von Fortbildungen oder Coachings weiterzuentwickeln. Der Wissenschaftsrat regt an, dass die Hochschulen nicht nur auf individuelle didaktische Begabung und Erfahrung setzen sollten, sondern auf eine systematische Qualifikation – analog zu der gestuften Qualifikation in der Forschung. Denn

der Beruf des Hochschullehrers braucht eine sorgfältige Qualifikation in beiden Kernaufgaben: Lehre und Forschung. Hochschulen sollten entsprechende Weiterbildungsangebote machen, die die verschiedenen lehrbezogenen Aufgaben (einschließlich etwa der Entwicklung von Curricula, der Förderung heterogener Studierendengruppen oder der Nutzung digitaler Technologien) abdecken.

Gute Lehre liegt sowohl in einer individuellen als auch in einer institutionellen Verantwortung. Zu Letzterer gehört auch die Veränderung der hochschulischen Belohnungsmechanismen und der Karrierewege, die oft ausschließlich Forschungsleistungen honorieren. Die Lehrleistungen sollten künftig erkennbar zu einem Karrierefaktor gemacht werden. Entscheidungen über eine Beschäftigung oder Entfristung im Rahmen von Rekrutierungs-, Berufungs- und *Tenure*-Verfahren sollten stärker an die Lehrleistung gekoppelt und diese möglichst gleichrangig mit der Forschungsleistung betrachtet werden. Nach Auffassung des Wissenschaftsrats lohnte es sich, über Professuren mit einem Aufgabenschwerpunkt in der Lehre neu nachzudenken und das Aufgabenprofil nicht nur durch die Zahl der Lehrveranstaltungsstunden zu bestimmen, sondern auch sonstige lehrbezogenen Aufgaben einschließlich einer forschenden Begleitung von Lehrentwicklungsprojekten mit einzubeziehen.

Damit das individuelle Engagement der Lehrenden in einen kollegialen Kontext eingebettet ist und sich eine Lehrkultur in der Institution ausbreiten kann, sollte ein regelmäßiger Austausch zwischen den Lehrenden vor Ort wie auch hochschulübergreifend, im Fach und fächerübergreifend gepflegt werden. Analog zur Forschung, wo Reputation über Kooperation, Austausch und Bewertung durch nationale und internationale Fachkolleginnen und Fachkollegen hergestellt wird sowie Ergebnisse auf Konferenzen diskutiert und publiziert werden, sollten auch im Bereich der Lehre die Leistungen, Ideen und Erfahrungen von Einzelnen und Teams für ihre „Peers“ sichtbar sein. Neue Konzepte und Ansätze sollten diskutiert, bewertet und im Erfolgsfall in andere Hochschulen und Fächer transferiert werden. Die Programmkonferenzen des Qualitätspakts Lehre und die beiden Fellownetzwerke des Stifterverbandes und der Töpfer-Stiftung haben hier bereits sehr gute Voraussetzungen geschaffen, an die man anknüpfen sollte.

Wenn der Wissenschaftsrat von Professionalisierung und Vernetzung der in der Lehre Tätigen spricht, dann meint er damit auch das Personal für in der Studienberatung, im Prüfungsamt, in der Weiterbildung und Personalentwicklung sowie im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Der Ort, an dem Qualifikationsangebote gebündelt werden, Erfahrungsaus-

tausch organisiert wird und neue didaktische Ansätze und Lehrmethoden vorgestellt und ihr Einsatz wissenschaftlich begleitet werden, könnten die vielerorts geschaffenen Zentren für Hochschullehre sein. Zur Erfüllung ihrer vielfältigen Aufgaben an der Schnittstelle zwischen den Fächern, Studiengängen und Studienstufen benötigen die Zentren aber auch eine angemessene Ausstattung mit qualifiziertem, möglichst hauptberuflich und unbefristet beschäftigtem Personal.

Mit den Fördermitteln verschiedener Förderprogramme zur Verbesserung der Lehre könnte man neue Ideen für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die Nutzung Neuer Medien, aber auch in der Studienberatung, Betreuung, Prüfung usw. erproben. Im Zuge der projektförmigen Förderung wurde in großem Umfang befristet beschäftigtes Personal mit lehrbezogenen Daueraufgaben betraut. Wenn die Projekte enden und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausscheiden, geht sehr viel Wissen verloren. Das macht es nahezu unmöglich, die erprobten Konzepte und Modelle einer systematischen Sortierung und Bewertung sowie einer strategischen Auswahl zu unterziehen, um das Beste zu verstetigen, auszubauen und zu verbreiten.

Bewertungskriterien

Wer gezielt die Lehre verbessern will, braucht Qualitätskriterien und -maßstäbe. Bei der Bewertung von Forschungsleistungen herrscht darüber ein gewisser Konsens, wobei allerdings häufig zur Vereinfachung auf quantitative Kennziffern (Anzahl der Publikationen oder betreuten Promotionen) und Anhaltspunkte (Zitationsquoten, Drittmittel) zurückgegriffen wird. In der Lehre hingegen gibt es kaum breit akzeptierte Kriterien, um Leistungen zu beurteilen und zu vergleichen. Rückmeldungen zur Lehrqualität gibt es überwiegend nur auf der Mikroebene der einzelnen Lehrveranstaltung durch die Studierenden. Sie geben wichtige Hinweise auf Probleme in der Veranstaltung und den Lehrenden ein Feedback über ihre Leistung. Somit können sie Anlass für klärende Gespräche mit den Studierenden oder dem Studiendekanat sein oder als Grundlage für Beratung durch Expertinnen und Experten aus den Zentren für Hochschullehre und oder Coachings oder Trainings benutzt werden. Sie eignen sich nach Auffassung des Wissenschaftsrates allerdings nicht, um Lehrqualität methodisch angemessen beurteilen zu können. Auf der Mesoebene eines Studienganges oder Fachbereichs und auf der Makroebene einer Hochschule gibt es bisher kaum Ansätze und wenig Bemühungen, die Qualität zu bestimmen. Anstatt vor

allem auf ergebnisorientierte Kennzahlen zurückzugreifen (z. B. Studienabschlüsse oder Absolventen in Regelstudienzeit), welche die konkreten Rahmenbedingungen und Studienvoraussetzungen ignorieren, sollten bessere Lösungen gesucht werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass Fehlentwicklungen aus der Forschungsbewertung (Überbetonung quantitativer Indikatoren) nicht auf die Lehre übertragen werden.

Die Wissenschaftsministerien der Länder wünschen sich eine belastbare Basis etwa zur leistungsbezogenen Finanzierung von Hochschulen, damit besondere Erfolge in der Lehrqualität auch finanziell honoriert werden können. Doch bis dahin ist es noch ein weiter Weg. Vorübergehend können vor allem prozessbezogene Bewertungsverfahren (z. B. Systemakkreditierung, Audits) die Funktionsweise von Qualitätssicherung prüfen, ohne dabei die Qualität von Studium und Lehre selbst zu erfassen. Zu deren Beurteilung wird man, genauso wie in der Forschung, an menschlichem Urteilsvermögen nicht vorbeikommen. Eine Zusammenstellung von „Benchmarks“ als Anhaltspunkte für Lehrqualität wären auch für die Selbstbeobachtung und Verbesserung der Hochschulen wichtig. Doch selbst wenn man sich in Zukunft über tragfähige ergebnisorientierte Bewertungsverfahren verständigt haben sollte, bleibt die Prozessqualität weiterhin bedeutsam, denn sie erhöht die Wahrscheinlichkeit für eine gute Lehrqualität. Man sollte Prozesse und Strukturen aber nicht nur formal untersuchen, sondern ihre Funktionalität und Konsistenz prüfen. Das meint: Es sollte nicht nur geprüft werden, ob eine Lehrstrategie vorhanden ist, sondern auch ermittelt werden, wie sie entstanden ist, welche Akzeptanz sie hat, mit welchen Maßnahmen sie umgesetzt wird und welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen. Die Strategie sollte daraufhin untersucht werden, ob und wie die Maßnahmen das Prüfungssystem, die Betreuung und Studienberatung und das Qualitätsmanagement einbeziehen. Das können auch in der Lehre am besten *Peer-Review*-Verfahren leisten.

Langfristige Wissenschaftspolitik

Nicht nur den Hochschulen rät der Wissenschaftsrat zu langfristigen strategischen Maßnahmen, sondern auch der Wissenschaftspolitik. Denn gute Lehrqualität braucht angemessene Ressourcen, und zwar dauerhaft und verlässlich. Das heißt: eine auskömmliche Grundfinanzierung und Dauerstellen für Daueraufgaben. Hier sind vor allem die Länder gefragt, damit in befristeter Förderung erprobte Strukturen für hohe Lehrqualität verstetigt und ausgebreitet werden können. Genauso brauchen wir aber auch

in Zukunft die Dynamik von neuen Ideen und Methoden oder Medien und Formaten in Lehre und Studium. Der Wissenschaftsrat schlägt vor, eine eigenständige Organisation für die Förderung und Entwicklung der Lehre zu schaffen. Diese soll dauerhaft die Mittel, die bisher im Qualitätspakt Lehre ausgeschüttet wurden, zur Verfügung gestellt bekommen. Hochschulen sollen die Möglichkeit haben, jederzeit und unabhängig von Ausschreibungen Fördermittel zur Entwicklung, Erprobung und Erforschung neuer Lehrformate, zum Umgang mit neuen Herausforderungen in der Lehre und auch für fächerübergreifende innovative Strukturen beantragen zu können. Die Förderung müsste auch den Transfer erfolgreicher Maßnahmen auf andere Fächer oder Hochschulen umfassen. Außerdem braucht es eine Instanz, welche die Akteure und Erfahrungen aus den vielzähligen Einzelprojekten vernetzt und die Ergebnisse systematisch und im Dialog mit der Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung verarbeitet. Es braucht eine Stimme für die Lehre als Instanz, mit der sich die engagierten Lehrenden identifizieren können.

Die genaue Ausgestaltung – sowohl finanziell als auch inhaltlich – sollten Bund und Länder gemeinsam vornehmen. Immerhin hat der Koalitionsvertrag der Bundesregierung sich eng an die Vorschläge des Wissenschaftsrats angelehnt und die GWK mittlerweile ihre Verhandlungen zur Nachfolge des Qualitätspakts Lehre aufgenommen, sodass man auf das Verhandlungsergebnis gespannt sein darf.

D | 2

Grundfinanzierung und Arbeitsentlastung anstatt Wettbewerbsförderung in der Lehre

Katharina Lenuck

Der Studienalltag vieler Studierender ist geprägt von riesigen und überfüllten Hörsälen, in denen sie aufgrund der schlechten Betreuungsrelationen ihre Lehrenden höchstens aus weiter Ferne zu Gesicht bekommen. Lehrende sind wegen der geringen Grundfinanzierung eher mit Drittmittelanträgen als mit Lehrtätigkeiten beschäftigt. Häufig gibt es zu wenig Lernräume, und auch die Materialien sind nicht funktionstüchtig oder veraltet. Aus diesen zum Teil sehr schwierigen Situationen ergeben sich aus studentischer Perspektive völlig naheliegende Forderungen: eine bessere Betreuungsquote und die Sanierung maroder und zu kleiner Hochschulbauten. Der Wissenschaftsrat (WR) macht in seinem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“[1] umfangreiche Vorschläge, die für manch einen Studierenden fast realitätsfern anmuten.

In ihrem Vortrag auf der 10. Wissenschaftskonferenz im September 2018 fasste Sabine Behrenbeck, Leiterin der Abteilung für Tertiäre Bildung im Wissenschaftsrat, das Positionspapier vom Wissenschaftsrat „Strategien für die Hochschullehre“ zusammen. Das Papier, das im Jahr 2017 veröffentlicht wurde, beschreibt strategische Handlungsfelder, in denen Forderungen und Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der Lehre an deutschen Hochschulen genannt werden. „Ziele der Lehre“, „Professionalisierung von Lehre“, „Steuerung von Lehre“ und „Langfristige Entwicklung von Lehre“ werden als Arbeitsfelder für eine Qualitätsverbesserung aufgemacht (Wissenschaftsrat 2017).

Vortrag und Papier zeigen, dass die problematische Situation aus einem komplexen Gefüge resultiert, der nicht mit einfachen Antworten begegnet werden kann. Daher möchte ich hier auf drei Bereiche eingehen, die aus studentischer und gewerkschaftlicher Perspektive besonders relevant sind, um langfristig die Qualitätsentwicklung der Lehre an deutschen Hochschulen zu verbessern. Dabei wird deutlich, dass ein Qualitätsbegriff in der Lehre über die üblichen Faktoren hinausgedacht werden muss.

1 Siehe: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf

Berücksichtigung der Lebensrealität von Studierenden

Hochschulen existieren nicht im luftlehren Raum, und zur Verbesserung der Qualität der Lehre braucht es ganzheitliche Ansätze, die die Lebensrealität von Studierenden berücksichtigen. Um an Hochschulen gute Lernbedingungen zu schaffen, muss die Studienfinanzierung umfassend reformiert werden, und es braucht bezahlbaren Wohnraum. Es ist schwierig, das Angebot guter Lehre wahrzunehmen, wenn Studierende neben einem Vollzeitstudium ihren Lebensunterhalt verdienen müssen. Laut der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks waren im Jahr 2016 86 % der Studierenden erwerbstätig (Middendorff et al. 2017). Davon gaben 59 % an, dass die Lohnarbeit „notwendig für den Lebensunterhalt" sei (Middendorff et al. 2017). Außerdem reicht selbst der BAföG-Höchstsatz nur noch in den wenigsten Städten zur Finanzierung der Lebenshaltungskosten (Middendorff et al. 2017). Alle Jahre wieder werden zu Beginn des Wintersemesters über Studierende berichtet, die in Turnhallen und anderen temporären Unterkünften campieren (Hoben 2018). In einem Studium, in dem zwar, wie vom Wissenschaftsrat vorgeschlagen, „spezifische [Lehr-]Angebote für besondere Zielgruppen" eingerichtet werden sollten (Wissenschaftsrat 2017: 20), aber auf unterschiedliche wirtschaftliche und soziale Hintergründe zur Finanzierung des Lebensstandards keine Rücksicht genommen wird, wird nie gutes Lernen für alle möglich sein. Gute Lehre für alle kann nur in einem Umfeld gewürdigt werden, in denen Studierende sich nicht vor der nächsten Mietzahlung fürchten müssen.

Sicherlich ist es nicht Aufgabe des Wissenschaftsrates, BAföG-Reformen und den Ausbau von günstigem Wohnraum zu fordern. Die Verbesserung der sozialen Situation von Studierenden ist zentral, um allen den Zugang zu guter Lehre zu gewährleisten, und sollte von Institutionen der Wissenschaftspolitik nicht komplett außer Acht gelassen werden. Neben Fragen der Finanzierung gibt es auch andere Probleme, die auch unter dem Qualitätsaspekt gesehen werden sollten, aber oft außer Acht gelassen werden. In der Gestaltung der Hochschullehre braucht es flexible Lösungen, die auf die wirtschaftlichen und sozialen Hintergründe von Studierenden Rücksicht nehmen. Zum Beispiel können Vorlesungszeiten so geplant werden, dass auch Menschen mit Kindern oder in Lohnarbeit an Hochschulveranstaltungen ohne Probleme teilnehmen können. Außerdem sollten Hochschulen Lernräume ausbauen, um auch Studierende ohne angemessenen Wohnraum einen Arbeitsplatz zu gewährleisten.

Zeitdruck und Stress im Studium

Viele Studierende klagen auch über Stress und Prüfungsdruck im Studium. Einige Studiengänge wurden durch die Bologna-Reform mit Prüfungsleistungen und Inhalten verdichtet (Hill 2012). Das Stressgefühl im Studium wird außerdem darauf zurückgeführt, dass ein interessengeleitetes Studium nicht vorgesehen ist (Middendorff et al. 2013). Anstatt Interesse und wissenschaftliche Neugier zu entwickeln, müssen Studierende unter Zeitdruck festgelegte Stundenpläne durchlaufen. Anwesenheitspflichten können dabei den Druck auf Studierende weiter erhöhen. In finanzieller Hinsicht werden dadurch, dass die BAföG-Zahlungen an die Regelstudienzeiten gekoppelt sind, Druck auf die Studierenden ausgeübt. In einer solchen Umgebung ist es schwer, über „gute Bildung" nachzudenken. Hochschulen sollten beginnen, ihre Curricula umzustrukturieren und Lernziele für Studierende zu formulieren, und wieder Raum für ein interessengeleitetes Studium schaffen.

Gute Lehre in der Fläche

Das Papier des Wissenschaftsrates sieht unter anderem vor, „Lehrverfassungen und Lehrprofile für Hochschulen und Studiengänge zu entwickeln" (Wissenschaftsrat 2017: 16). Hochschulen sollen „sich über ihre hochschulweiten und studiengangsspezifischen Lehrziele und Kompetenzprofile […] verständigen" (Wissenschaftsrat 2017: 16). Außerdem sollen finanzielle Anreize für Hochschulen gesetzt werden, damit diese ihre Studierenden erfolgreich zum Studienabschluss bringen können (Wissenschaftsrat 2017). Anstatt also alle Hochschulen dabei zu unterstützen, gute Lehrbedingungen zu schaffen, kann die Profilbildung in der Lehre dazu führen, dass Hochschulen nun auch hier untereinander konkurrieren. Manche mögen argumentieren, dass gute „Lehrvorbilder" dazu führen, dass auch die Bildung in der Breite verbessert wird. Viel wahrscheinlicher ist es doch, dass an einigen wenigen Hochschulen „exzellente" Lehre stattfindet, von der ein Großteil der Studierenden nichts haben wird.

Einen Gegenvorschlag macht der Wissenschaftsrat selbst und schlägt vor, auch die Fachgesellschaften in die Curriculumentwicklung einzubeziehen (Wissenschaftsrat 2017). Damit könnte sichergestellt werden, dass die Diskussionen zur Verbesserung in der Breite geführt und auch in der Breite umgesetzt werden.

Neben der Kritik an einzelnen Punkten werden in dem Positionspapier an verschiedenen Stellen hervorragende Vorschläge zur Verbesserung

der Lehre gemacht. Dazu gehört sicherlich, dass gute Lehre evidenzbasiert und wissenschaftlich fundiert sein sollte, dass Daueraufgaben an Hochschulen nicht länger durch Projektmittel finanziert werden und Karrierewege für wissenschaftliches Personal verbessert werden sollten. Außerdem wird in dem Papier betont, dass der individuelle Hintergrund von Studierenden an Hochschulen berücksichtigt werden muss, um für die verschiedenen Bedürfnisse Lehrangebote zu schaffen (Wissenschaftsrat 2017). Die genannten Forderungen werden aber ohne ausreichende Grundfinanzierung, die ausreichend und unbefristet wissenschaftliches Personal finanziert, keine Verbesserung in der Qualität der Lehre bewirken. Stattdessen ist zu befürchten, dass durch Projektgelder nur einige wenige Hochschulen die Qualität ihrer Lehre verbessern können. Die geförderte Konkurrenz unter den Hochschulen würde dazu führen, dass der Status quo an der Mehrheit der Hochschulen – mit überfüllten Hörsälen, kaum Lernplätzen und Lehrenden, die eigentlich keine Zeit für die Lehre habe – beibehalten wird.

Literatur

Hill, Burkhard (2012): Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung?, in: Becker-Lenz, Roland et al. (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, Wiesbaden, 287–302.

Hoben, Anna (2018): Die härteste Prüfung steht gleich zu Semesterstart an, in: Süddeutsche Zeitung am 10.10.2018, https://www.sueddeutsche.de/muenchen/wohnen-studenten-studierende-semester-wg-zimmer-1.4164500 (14.02.2019).

Middendorff, Elke et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Institut für Hochschulforschung, Bonn/Berlin.

Middendorff, Elke et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin und Bonn.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre – Positionspapier, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf (01.02.2019).

E

Akkreditierung: Garant für Qualität oder bürokratische Zumutung?

E | 1

Vor und nach der Reform: Neue Perspektiven des Akkreditierungssystems

Reinhold R. Grimm

Der Grundgedanke der Akkreditierung

Die externe Überprüfung der Qualität von Studiengängen, das Akkreditierungssystem also, hat das Ziel, nach vorab definierten, formalen und fachlich-inhaltlichen Kriterien Studium und Lehre in Deutschland den nationalen und europäischen Anforderungen entsprechend auszugestalten. Akkreditierung ist ein wisssenschaftsgeleitetes Verfahren mit dem Ziel, die Qualität von Studiengängen sicherzustellen – einfach ausgedrückt, das Ziel ist: gute Studiengänge sicherzustellen. Die Überprüfung der von den Hochschulen entwickelten Studiengänge wird durch allgemeine Qualitätskriterien und den regelmäßigen Blick von außen unterstützt, ohne dadurch die Autonomie der Hochschulen zu beeinträchtigen.

Akkreditierungsverfahren sind immer auf den einzelnen Studiengang ausgerichtet, da dies die Ebene ist, auf denen Studierende der Hochschule begegnen. Ein Studiengang ist dabei mehr als die Summe der Lehrveranstaltungen. Das Gesamtkonzept eines Studiengangs ist Inhalt der Akkreditierung und nicht die einzelne Lehrveranstaltung, deren Konzeption und inhaltliche Gestaltung zu Recht durch die Wissenschaftsfreiheit von der Verfassung geschützt ist.

Gute Studiengänge zu entwickeln ist ein Prozess, der formale und wissenschaftlich-inhaltliche Aspekte verbindet. Studiengänge bedürfen klar definierter Ziele, die in einem studierbaren Rahmen erreicht werden können. Deshalb müssen sie wissenschaftliche Bildung mit dem Blick auf den Arbeitsmarkt, auf die Persönlichkeitsentwicklung und den Gesellschaftsbezug verbinden.

Im Folgenden möchte ich, stark vereinfacht, die Grundzüge des deutschen Akkreditierungssystems vor der Reform und seine Perspektiven nach dem neuen Staatsvertrag darlegen.

Die Akkreditierung bis 2018

Zum Verständnis der heutigen Situation ist ein kurzer Rückblick auf die Vorgeschichte der Akkreditierung unabdingbar. Die Akkreditierung von Studiengängen wurde bereits 1998, also ein Jahr vor der Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister (19.06.1999), durch Beschlüsse der HRK (1998) und der KMK (1998) eingeführt. Gleichwohl wird sie in der öffentlichen Debatte stets mit dem Bologna-Prozess in einem Atemzug genannt, der auf die europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sowie auf die internationale Mobilität der Studierenden zielt und damit einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum anstrebt. Die Einführung von Akkreditierung war Teil umfangreicher Hochschul- und Studienstrukturreformen, die seither die deutsche Hochschullandschaft nachhaltig umgestaltet haben. Sie umfassten auf der einen Seite neue Leitungsstrukturen in den Hochschulen und die Einführung von Globalhaushalten, die die Hochschulautonomie neu gestalteten, und auf der anderen Seite Reformen, die die Studienstruktur betreffen. Diese veränderte Studienstruktur umfasste die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. An die Stelle von Grund- und Hauptstudium trat die Modularisierung der Studieninhalte, an die Stelle der vorgeschriebenen Semesterwochenstunden (SWS) traten die Leistungspunkte (ECTS), und Blockprüfungen wurden durch studienbegleitende (Modul-)Prüfungen ersetzt.

Diese grundlegenden Strukturreformen, die in den Hochschulen zunächst auf starken Widerstand stießen, wurden im Bewusstsein der Hochschulöffentlichkeit deshalb mit der Akkreditierung verbunden, weil in den neuen Akkreditierungsverfahren die reformierten Studiengänge vorgelegt werden mussten. Dadurch entstand der nicht gänzlich falsche Eindruck, dass die Akkreditierungsverfahren von den Ländern als Kontrollmechanismus eingeführt worden sind, mit dem die Studienstrukturreform und die Überprüfung der Berufsrelevanz der Studiengänge auch gegen Widerstände durchgesetzt werden sollten. Dieser Umstand belastete das neue Verfahren der externen Qualitätssicherung von Studium und Lehre an den deutschen Hochschulen auf Jahre hinaus.

Dabei war die Akkreditierung entgegen dieser öffentlichen Wahrnehmung insofern ein Beitrag zur Hochschulautonomie, als sie die bürokratischen fächerspezifischen Vorgaben ablöste und Spielräume in der Studiengangsgestaltung eröffnete. Als wissenschaftsgeleitetes Verfahren trat die Akkreditierung an die Stelle der schematischen Prüfung der Curricula durch die Ministerien. Darüber hinaus wurden fachinhaltliche Mindest-

standards gewährleistet und zugleich staatliche Genehmigung und fachliche Akkreditierung funktional getrennt. Die zu diesem Zweck gegründeten und meist privatwirtschaftlich organisierten Agenturen wurden durch den Akkreditierungsrat als Regulierungs- und Aufsichtsbehörde zugelassen und kontrolliert.

Das deutsche Akkreditierungssystem kannte also von Anfang an zwei Ebenen: Agenturen begutachteten und akkreditierten Studiengänge, der Akkreditierungsrat formulierte die Regeln und Vorgaben und überwachte die Agenturen. Im Laufe der Zeit ergab sich daraus ein umfangreiches Geflecht von länderübergreifenden und länderspezifischen Vorgaben sowie von Regelsetzungen durch den Akkreditierungsrat. Da die engmaschige Programmakkreditierung angesichts der immer größeren Zahl von Studiengängen und der verfügbaren Kapazität der Agenturen in die Kritik geriet und der Nutzen fortgesetzter Reakkreditierungen mehr und mehr fraglich erschien, führte der Akkreditierungsrat 2008 die Systemakkreditierung als weiteres Verfahren ein. Dieses Verfahren gestand den Hochschulen größeren Spielraum zu und sollte langfristig die Studiengangsakkreditierung ablösen und diese in die Hände der Hochschulen legen. Darüber hinaus sollten mit einer Experimentierklausel weitere Akkreditierungsverfahren erprobt werden. Gleichwohl blieben Fragen offen: Ist die externe Akkreditierung mit der Wissenschaftsfreiheit zu vereinbaren und darf der Staat Akkreditierungsentscheidungen privatrechtlich organisierten Agenturen überlassen?

Akkreditierung nach der Reform

Das Bundesverfassungsgericht hat sich mit diesen Fragen auseinandergesetzt und in seiner Entscheidung vom 17.02.2016 Verfahren externer Qualitätssicherung für grundsätzlich mit der Wissenschaftsfreiheit vereinbar erklärt, aber zugleich die unmittelbare Zuständigkeit des Gesetzgebers in der Regelsetzung verlangt (Bundesverfassungsgericht 2016). Darüber hinaus hat das Gericht deutlich gemacht, dass die Vertreter und Vertreterinnen der Wissenschaft das entscheidende Gewicht bei Akkreditierungsentscheidungen haben müssen. Die Länder haben auf das Urteil mit dem neuen Studienakkreditierungsstaatsvertrag und einer Musterrechtsverordnung reagiert und das Akkreditierungssystem in Deutschland verändert.

Die Aufgaben von Agenturen und Akkreditierungsrat werden in dem umgestalteten Akkreditierungssystem entflochten und neu bestimmt: Der Rat hat nun nicht mehr die Aufgabe, die weiterhin privatrechtlich orga-

nisierten Agenturen zu kontrollieren (KMK 2018). Andererseits werden die Regeln der Akkreditierung nicht mehr vom Akkreditierungsrat, sondern von den Ländern festgelegt. Akkreditierungsentscheidungen treffen jetzt nicht mehr die Agenturen, sondern ausschließlich der neu zusammengesetzte Akkreditierungsrat. Dieser hat nunmehr ein Rechtsverhältnis zu den Hochschulen, die bei ihm die Akkreditierung von Studiengängen (Programmakkreditierungen), von internen Qualitätssicherungssystemen (Systemakkreditierung) und von alternativen Akkreditierungsverfahren beantragen. In einem zeitlich aufeinanderfolgenden, zweistufigen Verfahren organisieren die Agenturen Begutachtungen und verfassen einen Akkreditierungsbericht. Dieser wird dann von den Hochschulen dem Akkreditierungsrat vorgelegt, welcher auf Grundlage des Akkreditierungsberichtes über die Akkreditierung entscheidet. Neben dem Akkreditierungsbericht erhält der Rat auch Zugriff auf alle weiteren Unterlagen, die für die Akkreditierungsentscheidung herangezogen werden können.

Im Einzelnen ergeben sich daraus positive Perspektiven in mehrfacher Hinsicht. In der Vergangenheit kam es immer wieder zu Widersprüchen zwischen den im Wettbewerb stehenden zehn Agenturen, diese konnten nur in seltenen begründeten Fällen korrigiert werden. Die ausschließliche Übertragung der Akkreditierungsentscheidungen auf den Akkreditierungsrat ermöglicht in Zukunft konsistentere Entscheidungsfindungen.

Das neue Akkreditierungssystem geht davon aus, dass die Akkreditierungsverfahren inzwischen erprobt und von den Hochschulen akzeptiert und eingeübt sind. Deshalb wurden die Akkreditierungsfristen in allen Akkreditierungsformen einheitlich auf acht Jahre verlängert und darüber hinaus in Zukunft formale und inhaltlich-wissenschaftliche Gesichtspunkte der Studiengangsbewertung getrennt, um unnötige Bürokratisierungen in den Verfahren abzubauen. Die Erfüllung der formalen Kriterien wird durch die Agenturen, die inhaltlichen durch die Gutachtergruppen überprüft. Bei den inhaltlichen Kriterien, die nunmehr im Mittelpunkt stehen, geht es um Qualifikationsziele, Fachlichkeit, Studierbarkeit und Studienorganisation, die eine eingehende Überprüfung vor Ort nötig machen. Damit wird eine Neugewichtung vorgenommen. Die Gutachtergruppen werden sich in den anstehenden Reakkreditierungen darauf konzentrieren können, wie sich die Studiengänge seit dem letzten Durchgang entwickelt haben und wo ihre Stärken und ihre Herausforderungen liegen.

Die Veränderungen haben auch Einfluss auf die Berichte der Agenturen. Die ersten Entscheidungen und Beratungen des neu zusammengesetzten Akkreditierungsrates lassen bereits entsprechende Tendenzen erkennen.

Der Akkreditierungsrat erwartet reflektierende Akkreditierungsberichte, die sich auf die für den einzelnen Studiengang wesentlichen Gesichtspunkte beschränken. Die Akkreditierungsberichte sollen eine knappe Sachstandsdarstellung bieten und sich auf kritische ebenso wie positive Aspekte des Studiengangs konzentrieren. Das den Agenturen vom Akkreditierungsrat vorgegebene Gutachtenraster macht deutlich, dass verstärkt Daten, etwa der Absolventenstudien an den Hochschulen, in die Qualitätsbeurteilung einbezogen werden sollen.

Die Vorgabe des Verfassungsgerichts, dass Akkreditierungsentscheidungen die Mehrheit der Hochschullehrerinnen und -lehrer im Rat verlangen, wurde von den Ländern durch die Verdoppelung der Wissenschaftsvertreterinnen und -vertreter und ihr doppeltes Stimmgewicht nur bei Akkreditierungsentscheidungen in behutsamer Weise umgesetzt. Die neue Zusammensetzung des Akkreditierungsrats lässt auch den anderen Interessengruppen im Rat hinreichend Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Die bisherige Praxis des neuen Akkreditierungsrats macht deutlich, dass sich auch weiterhin alle Gruppen zur gleichberechtigten Zusammenarbeit bekennen und dass an den Interessengruppen orientierte Entscheidungen vermieden werden.

Auf den ersten Blick scheinen Staatsvertrag und Musterrechtsverordnung dem Akkreditierungsrat wenig Entscheidungsspielräume zu lassen. Die nunmehr digitale Einreichung und Bearbeitung der Unterlagen könnte den Eindruck erwecken, dass Akkreditierungsanträge künftig gleichsam automatisiert beschieden werden sollen. Dem ist aber keineswegs so. Studiengänge sind überaus vielfältig: Die Kriterien in der Musterrechtsverordnung müssen deshalb immer auf Einzelfälle heruntergebrochen werden. Die Gutachtergruppen, aber auch der Akkreditierungsrat hat also weiterhin Entscheidungs- und Beurteilungsspielräume.

Dies gilt gerade für den Bereich der inhaltlich-wissenschaftlichen Bewertungen, denen die Neuregelung größeres Gewicht als bisher gibt. Die Trennung von formaler und inhaltlicher Überprüfung entlastet in den Programmakkreditierungen das Verfahren. Deshalb sieht die Musterrechtsverordnung ausdrücklich die „systematische Berücksichtigung des fachlichen Diskurses auf nationaler und gegebenenfalls internationaler Ebene“ (KMK 2017: 11) vor. Dabei sind alle Interessenvertreter in den Gutachtergruppen, in den Hochschulen und im Akkreditierungsrat aufgefordert, kritisch und, wenn es sein muss, auch konfliktuell zu Ergebnissen zu kommen.

Neben den positiven Aspekten bringt die Konzentration der Akkreditierungsentscheidungen auf den Akkreditierungsrat zweifellos

Probleme mit sich. Zumindest in der Anfangsphase ist im Bereich der Programmreakkreditierung, solange die Systemakkreditierung noch nicht flächendeckend eingeführt ist, mit zahlreichen Anträgen zu rechnen. Die Digitalisierung der Anträge und Entscheidungen ebenso wie die digitale Aktenführung werden zwar eine Hilfe sein, das Problem der vielen Anträge allein aber nicht lösen können. Der Akkreditierungsrat muss also in seiner Entscheidungspraxis die entsprechenden Anreize setzen. Die Geschäftsstelle und ein Berichterstatter des Akkreditierungsrats werden die Anträge vorprüfen und erste Hinweise für die anstehenden Entscheidungen geben. Die Akkreditierungsberichte werden nach dieser vorgängigen kritischen Risikoeinschätzung vom Rat überprüft. Für ihre effiziente Bearbeitung ist eine Verständigung mit den Agenturen auf Anforderungen und Qualitätsstandards für die Gutachten unabdingbar.

Auch werden die Akkreditierungen von Lehramtsstudiengängen eine besondere Herausforderung bleiben. Die Tendenz der Länder, bei jedem Regierungswechsel neue Gesetze und Verordnungen zu erlassen, führt zu permanenter Unruhe und immer neuen länderspezifischen Vorgaben, welche sich auch auf die Bestimmungen zur Akkreditierung niederschlagen. Darüber hinaus findet eine neue Gewichtung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften statt, die auch die Akkreditierung betrifft. Auch ist es misslich, dass die Länder bei Lehramtsakkreditierung die Berufspraxis in der Gutachtergruppe durch einen Ministeriumsvertreter ersetzt haben, statt diesen nur zusätzlich zu benennen. Dies sollte bei einer künftigen Revision verändert werden.

Ein weiteres Problem in Bezug auf Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen ist die Notwendigkeit, zwei Unterrichtsfächer zu studieren. Dies löst gerade in den Naturwissenschaften, die gewöhnt sind, dass eine Disziplin in Vollzeit studiert wird, die Tendenz aus, Lehramtsstudierende nicht als vollwertige Studierende anzusehen. Der Akkreditierungsrat wird unter dem Gesichtspunkt der Qualifikationsziele darauf achten müssen, dass Lehramtsstudiengänge einen angemessenen Platz in Studium und Lehre auch der Naturwissenschaften erhalten.

Besondere Perspektiven für künftige Entwicklungen im deutschen Akkreditierungswesen eröffnet den Hochschulen die im Akkreditierungsstaatsvertrag vorgesehene Möglichkeit, zwischen mehreren Akkreditierungsformen zu wählen. Sie gehen alle davon aus, dass Studienqualität nur an den Hochschulen entstehen kann und entsprechend der Kontrollaspekt der Akkreditierung allmählich gegenüber der Aufgabe zurücktreten wird, den Hochschulen Freiräume in Studium und Lehre zu eröffnen.

Schon der alte Akkreditierungsrat hatte, neben der Programmakkreditierung einzelner Studiengänge, die Akkreditierung von Studiengangsbündeln ermöglicht. Darüber hinaus hat er mit der Systemakkreditierung eine der Hochschulautonomie angemessene Selbstorganisation der internen Qualitätssicherung in Studium und Lehre angeboten. Nunmehr können darüber hinaus auch alternative Akkreditierungsverfahren mit Zustimmung der Länder und des Akkreditierungsrats erprobt werden, wenn sie die nationalen und europäischen Vorgaben erfüllen und über die Möglichkeiten der Systemakkreditierung hinaus Studienqualität zu fördern versprechen. Eine entsprechende Verfahrensordnung wird vom Akkreditierungsrat zurzeit vorbereitet.

Literatur

BVerfG (2016): Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10 – Rn. 1–88, http://www.bverfg.de/e/ls20160217_1bvl000810.html (25.6.2019).

KMK (2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absatz 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/Musterrechtsverordnung.pdf (25.6.2019).

KMK (2018): Staatsvertrag über die Qualität eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf (20.8.2019).

E | 2

Akkreditierung: Garant für Qualität oder bürokratische Zumutung?

Andreas Keller

Der zwischen den Ländern ausgehandelte ratifizierte Studienakkreditierungsstaatsvertrag ist die Folge einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 2016 (BVRG 2016).

Dieses hatte das alte Akkreditierungssystem für verfassungswidrig erklärt und insbesondere verlangt, dass wesentliche Regelungen zur Akkreditierung per Gesetz bestimmt werden müssen. Dem haben die Länder mit dem am 1. Januar 2018 in Kraft getretenen Staatsvertrag Rechnung getragen, der durch alle Länderparlamente per Gesetz ratifiziert worden ist. Insofern erfüllt der Staatsvertrag formal die Anforderungen aus Karlsruhe.

Die Alternative wäre indes die Verabschiedung eines Bundesstudienakkreditierungsgesetzes durch Bundestag und Bundesrat gewesen. Seit 2016 verfügt der Bund gemäß Artikel 74 Absatz 1 Nr. 33 des Grundgesetzes über eine Gesetzgebungskompetenz für die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse. Hätte er von dieser Kompetenz Gebrauch gemacht, um die Akkreditierung rechtssicher zu machen, wäre über das neue Akkreditierungssystem öffentlich im Plenum des Bundestags debattiert worden, dem wären Änderungsanträge der Fraktionen und eine Sachverständigenanhörung im zuständigen Ausschuss vorangegangen. Stattdessen wurde das neue Regelwerk im Arkanbereich der Kultusbürokratie der Länder ausgehandelt. Die Länderparlamente konnten am Ende nur hopp oder topp sagen. Und der Druck, ganz am Ende eines jahrelangen Aushandlungsprozesses hopp zu sagen, war groß.

Doch damit nicht genug. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat außerdem eine 49 Seiten starke Musterrechtsverordnung (MRVO) mit Begründung vorgelegt, an der sich die Länder bei der Verabschiedung ihrer Rechtsverordnungen zur Umsetzung des Staatsvertrags orientieren sollen (KMK 2017). Zwar sieht der Staatsvertrag vor, dass die Länderverordnungen so weit übereinstimmen müssen, dass die Gleichwertigkeit von Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüssen und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden, gleichwohl ist die MRVO rechtlich unverbindlich (KMK 2018). Dennoch hat sie einen offiziösen Charakter

erlangt, und vonseiten der KMK wird ein enormer Druck aufgebaut, die MRVO eins zu eins umzusetzen.

Eine wesentliche Veränderung des neuen Akkreditierungssystems gegenüber dem alten ist, dass von nun an zwar Akkreditierungsentscheidungen weiterhin von Akkreditierungsagenturen vorbereitet werden, diese aber vom Akkreditierungsrat selbst getroffen werden müssen (KMK 2018). Das bedeutet, dass der Akkreditierungsrat nach dem Auslaufen von Übergangsregelungen ab 2020 nach einer Prognose der Geschäftsstelle des Rats voraussichtlich weit über 1.000 Entscheidungen pro Jahr wird treffen müssen, die dann allmählich im Zuge des Trends zur Systemakkreditierung wieder langsam abnehmen dürften. Diese Aufgabe ist nicht nur mit einer Menge Arbeit, sondern auch mit einer enormen Verantwortung verbunden. Es geht um die Zukunftschancen junger Menschen, die auf die Qualität von Lehre und Studium an ihrer Hochschule vertrauen. Es geht aber auch um verlässliche Rahmenbedingungen und berechenbare Verfahren für die Hochschulen, die sich in der Qualitätssicherung und -entwicklung engagieren. Um die Vielzahl an Einzelentscheidungen bewältigen zu können, bedarf es nicht nur kluger und effizienter Verfahren, sondern auch einer angemessenen Ausstattung der Geschäftsstelle des Rats.

Insgesamt eröffnet der neue Staatsvertrag die Chance, das Akkreditierungssystem mit neuem Leben zu erfüllen. Im Akkreditierungsrat sind Länder und Hochschulen, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Studierende sowie Arbeitgeber und Gewerkschaften für die berufliche Praxis vertreten, weiter eine Expertin und ein Experte aus dem Ausland sowie mit beratender Stimme ein Vertreter der Agenturen. Im Kern ist damit ein fairer Aushandlungsprozess angelegt, an dem alle Stakeholder auf Augenhöhe beteiligt werden könnten. Gleichzeitig ermöglicht die Zusammenführung der Akkreditierungsentscheidungen in einem zentralen Rat die Entwicklung einer einheitlichen „Spruchpraxis“ auf Grundlage eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses, die im Rahmen der Vorgaben von Staatsvertrag und Länderverordnungen die unterschiedlichen Perspektiven der Stakeholder widerspiegelt.

Rolle der Bildungsgewerkschaft GEW im Akkreditierungsrat

Gemeinsam mit der IG Metall ist die GEW seit 2018 durch meine Person als Vertreter der beruflichen Praxis neben zwei Vertreterinnen und Vertretern der Arbeitgeber sowie einem Vertreter der Innenministerinnen und -minister der Länder mit Sitz und Stimme im Akkreditierungsrat vertreten. Als

Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund bringt die GEW die Perspektive der Beschäftigten in der Branche Bildung – von der Kita über die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bis zur Weiterbildung – in die Sicherung der Qualität von Studium und Lehre ein.

Darüber hinaus ist die GEW aber auch die Stimme der Lehrenden an den Hochschulen: Sie organisiert u. a. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Hilfskräfte. Gute Lehre und gutes Studium setzen nicht nur ein adäquates und studierbares Curriculum voraus, sondern auch eine angemessene Ressourcen- und Personalausstattung der Studiengänge. Die Lehrenden müssen nicht nur angemessen qualifiziert sein und Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen können, sondern entsprechende Rahmenbedingungen für ihre Arbeit haben. Ein Studiengang, dessen Lehrangebot überwiegend mit Lehraufträgen und befristet beschäftigten Dozentinnen und Dozenten erbracht wird, wird künftig mit kritischen Nachfragen im Akkreditierungsrat oder gar einem Veto rechnen müssen.

Für die Gewerkschaften ergeben sich nach Maßgabe des Staatsvertrags und der Rechtsverordnungen der Länder wichtige Interventionsmöglichkeiten. Kriterien für die Akkreditierung sind nicht nur Studiengangskonzepte, Qualifikationsziele und Qualitätsmanagementsysteme, sondern auch die Studierbarkeit und Geschlechtergerechtigkeit, Ressourcenausstattung sowie Personalstruktur und didaktische Qualifikation der Lehrenden. Gutes Studium und gute Arbeit als zwei Seiten einer Medaille – an der Umsetzung dieses gewerkschaftlichen Grundsatzes kann künftig auch im Akkreditierungsrat gearbeitet werden.

Diesen Erwartungen steht die ernüchternde Vorgabe des Studienakkreditierungsstaatsvertrags gegenüber. Zwar sind alle Stakeholder, wie oben genannt, im Akkreditierungsrat vertreten, dennoch sieht der Vertrag vor, dass die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer mit 8 von 22 Sitzen nicht nur die mit Abstand größte Gruppe im Rat stellen, sondern auch bei Akkreditierungsentscheidungen ein doppeltes Stimmrecht ausüben und somit alle anderen im Rat vertretenen Gruppen überstimmen können. Dieses Prinzip bestimmt heute bereits die Arbeit in vielen Senaten und Fakultätsräten an den Hochschulen. Unter diesen Rahmenbedingungen eine Debatte auf Augenhöhe und einen fairen Interessenausgleich zu gewährleisten ist eine große Herausforderung, die Verantwortungsbewusstsein aller Beteiligten, insbesondere der Hochschullehrergruppe, aber auch des Vorsitzenden des Akkreditierungsrats voraussetzt.

Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die GEW ist die aktive und kritische Begleitung der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen. Auf diese Weise kann sie über den Akkreditierungsrat auf die Rahmenbedingungen Einfluss nehmen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer, die mit Abstand größte Berufsgruppe in der GEW-Mitgliedschaft, ausgebildet werden, und die Professionsentwicklung der Lehrkräfte mitgestalten. Vor diesem Hintergrund ist es sehr bedauerlich, dass die KMK in ihrer MRVO vorsieht, dass ausgerechnet bei der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen in den Gutachtergruppen keine Lehrerinnen und Lehrer, sondern Abgesandte der jeweiligen obersten Schulbehörde des entsprechenden Lands zu beteiligen sind (KMK 2017, 2018). Man könnte auch sagen: Die Kultusministerinnen und -minister haben sich per MRVO selbst mandatiert, in die Rolle der Berufspraxis zu schlüpfen.

Die GEW hat daher die Länder bereits aufgefordert, in diesem Punkt der in der MRVO enthaltenen KMK-Empfehlung nicht zu folgen, sondern in ihren Verordnungen authentische Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis – Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Studienseminarleiterinnen und -leiter, Referendarinnen und Referendare – als Gutachterinnen und Gutachter zuzulassen. Ob einzelne Länder der Kritik der GEW Rechnung tragen werden, lässt sich noch nicht sagen, da noch nicht alle Länderverordnungen vorliegen.

Aber auch ohne von der MRVO abweichende Landesverordnungen gibt es die Option, authentische Berufspraxisvertreterinnen und -vertreter in die Gutachtergruppen zu entsenden. Lehramtsstudiengänge werden bei der Akkreditierung in der Regel zu Bündeln (Cluster) zusammengefasst. In diesem Fall erlaubt die MRVO eine Vergrößerung der Gutachtergruppen und damit eine Aufstockung der Zahl der Berufspraxisvertreterinnen und -vertreter, die nicht alle von der Schulbehörde kommen müssen. Der Akkreditierungsrat hat inzwischen auf Antrag der GEW den Agenturen die Empfehlung ausgesprochen, im Falle der Bündelakkreditierung von Lehramtsstudiengängen Lehrerinnen und Lehrer und andere authentische Praxisvertreterinnen und -vertreter in die Gutachtergruppen zu berufen.

Darauf bereitet sich die GEW vor. Sie qualifiziert über das Gewerkschaftliche Gutachter/innen-Netzwerk sowie über eigene Seminarangebote in Kooperation mit dem Studentischen Akkreditierungspool Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Studienseminarleiterinnen und -leiter, Referendarinnen und Referendare, aber auch Lehramtsstudierende für den Einsatz in den entsprechenden Akkreditierungsverfahren.

Das neue Akkreditierungssystem eröffnet vielfältige Interventionsmöglichkeiten für die im Akkreditierungsrat vertretene GEW. Im Detail gibt es viele Hürden und Fallstricke, die eine Beteiligung auf Augenhöhe erschweren. Insgesamt ist die GEW aber bestens gerüstet, die Herausforderung anzunehmen – im Interesse guter Studien- und Arbeitsbedingungen für Studierende und Hochschulbeschäftigte, aber auch einer bestmöglichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und anderen an den Hochschulen ausgebildeten pädagogischen Berufe.

Literatur

Bundesverfassungsgericht (2016): Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016, https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/ls20160217_1bvl000810.html (18.8.2019).

KMK (2017): Musterrechtsverordnung – Studienakkreditierungsstaatsvertrag, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/Musterrechtsverordnung.pdf (20.8.2019).

KMK (2018): Staatsvertrag über die Qualität eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf (20.8.2019).

E | 3

Akkreditierung in der Transformation – Erwartungen und Anforderungen

Hans-Jürgen Urban

Transformation ist zum Modewort geworden. Häufig wird dabei an technologische Revolutionen, an vernetzte Produktion, künstliche Intelligenzen oder die Entwicklung von E-Mobilität gedacht. Aber nicht nur die ökonomischen Wertschöpfungsstrukturen, auch gesellschaftliche Institutionen und Regeln befinden sich vielfach im Umbruch. Hierzu zählen auch die Strukturen des Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen.

Der Veränderungsprozess dieses wichtigen Gremiums des Hochschulwesens wurde bekanntlich durch eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts eingeleitet (BVRG 2016). Alle in die Prozesse des Rates involvierten Akteure sind betroffen: Für die beteiligten gesellschaftlichen Interessengruppen geht es um wachsenden oder schwindenden Einfluss, für die hauptamtlichen Akteure des Rates um die Frage besserer oder schlechterer Arbeitsbedingungen und für die mittelbar Betroffenen, die Studierenden, um die Qualität ihres Studiums und damit prospektiv um ihre zukünftigen Lebensbedingungen. Gründe genug, auch für Arbeitgeber*innen und Gewerkschaften, sich in diesen Prozess einzumischen.

Gewerkschaftliche Ziele in Akkreditierung

Die Gewerkschaften begleiten als Vertreter*innen der Berufspraxis die Verfahren der externen Qualitätssicherung im Hochschulsystem seit ihrer Einführung. Dabei folgen sie ihrer bildungspolitischen Überzeugung, dass die Mitgestaltungsmöglichkeiten für Studierende und Arbeitnehmer*innen das gesamte akademische Ausbildungssystem stärkten. Ziele aller Bemühungen sind zum einen gute Studien- und Arbeitsbedingungen mit bestmöglichen Entwicklungsmöglichkeiten für die Bildungs- und Berufsbiografien der jungen Kolleg*innen. Aber auch die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftlicher und politischer Urteilskraft sowie die Ausbildung von reflexiven Kompetenzen sind wichtige Anliegen. Letztere sollen dazu befähigen, die eigene Position in der Gesellschaft analysieren und politisch-praktische Schlussfolgerungen ziehen zu können. Es geht also um

die Stärkung jener Aspekte akademischer Bildung, die angesichts der Ökonomisierung der Universitäten und ihrer funktionalen Ausrichtung an den realen oder vermeintlichen Erfordernissen der gegenwartskapitalistischen Ökonomien an Bedeutung verlieren.

Die IG Metall verfolgt diese Ziele nicht zuletzt durch ihr langjähriges Engagement im Akkreditierungsrat, durch ihre Beteiligung in Akkreditierungsagenturen und durch ihre aktive Studierendenarbeit, die inzwischen mehr als 53.000 angehende Akademiker*innen einbezieht. Als übergreifendes Kooperativ wurde zudem das gewerkschaftliche Gutachter*innen-Netzwerk (GNW) etabliert, dass die Beteiligungsmöglichkeiten der Berufspraxisgutachter*innen stärkt und in engem Austausch mit Agenturen, Hochschulen und Studierenden steht. Die Fäden laufen beim Dachverband der Gewerkschaften, dem DGB, zusammen, der die Forderungen der Arbeitnehmer*innen und Studierenden gegenüber den Hochschulinstitutionen, anderen Verbänden und der Politik vertritt.

Pro und Contra des neues Akkreditierungsverfahrens

Was die Länder im neuen Staatsvertrag zur Akkreditierung aus den Rückmeldungen der Stakeholder gemacht haben, trifft bei den verschiedenen Gruppen nicht nur auf Zustimmung. Das verwundert nicht, zu unterschiedlich sind die Interessenlagen. Erkennbar ist gleichwohl der Versuch eines ausgleichenden Konstruktes, das die Freiheit der Hochschulen und Universitäten (etwa im Rahmen der Systemakkreditierung und der alternativen Verfahren) mit einem grundlegend gesellschaftlich-öffentlichen Interesse (etwa Beteiligung externer Gutachter*innen und Studierender, Veröffentlichungspflichten) auszutarieren versucht. Ein Unterfangen, das mitunter, aber nicht durchgehend gelungen ist. Gemessen an den Vorstellungen der Arbeitnehmer*innen hat das neue Regelwerk positive wie negative Aspekte.

Beginnen wir mit den negativen. Aus gewerkschaftlicher Sicht fehlen adäquate Regelungen zur Freistellung und Qualifizierung der Berufspraxisgutachter*innen. Auch die notwendige Umsetzungshilfe der Rechtsgrundlagen für die Stakeholder und insbesondere für die Gutachter*innengruppen wurde verweigert. Als Anmaßung des Verordnungsgebers muss jedoch gewertet werden, dass den Studierenden verwehrt wurde, ihre Vertreter*innen autonom zu benennen. Formal und laut Staatsvertrag erfolgt die Benennung durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK); diese bedarf dann der einvernehmlichen Bestellung durch Kultusministerkonferenz und HRK (KMK 2018). Ein gebotenes Zeichen der Anerkennung wäre es jedoch

gewesen, diese Formalien nicht als Instrumente gegen das politisch unzweifelhaft notwenige Recht auf Selbstbestimmung der Studierenden in Anschlag zu bringen. Dass dies unterblieb, ist mehr als bedauerlich.

Neben den negativen Aspekten gibt es auch positive Veränderungen durch den neuen Staatsvertrag. Endlich existiert eine Basis für bundeseinheitliche Regelungen in der Programm- und Systemakkreditierung. Die möglichen Ausnahmen werden die Länder auch weiterhin zu nutzen wissen, doch zumindest wird der Wald und nicht nur die Bäume sichtbar. Es ist kein Anschlag auf den Bildungsföderalismus, eine gemeinsame Basis an grundlegenden Regeln zu akzeptieren und somit ein Fundament zu schaffen, das den Studierenden mehr Freiräume und Mobilität ermöglicht. Entsprechend unverständlich ist aus Sicht der Berufspraxis, dass einzelne Länder schon wieder dabei sind, sich diesen gemeinsamen Standards zu entziehen (Wiarda 2018).

Für die IG Metall und ihre Mitstreiter*innen gab es darüber hinaus drei wichtige Elemente, deren Realisierung als Erfolge zu werten ist. Zum einen ist es gelungen, die Beteiligungsrechte der Berufspraxis und der Studierenden in allen Verfahren zu sichern. Zum Zweiten wurde das „gesellschaftliche Engagement“ als Qualifikationsziel eines Studiums berücksichtigt. Ein aus gewerkschaftspolitischer Perspektive ebenfalls wichtiger Fortschritt wurde schließlich in der Definition des dualen Studiums erzielt. In der Musterrechtsverordnung heißt es in § 12 Abs. 6 lediglich: „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch weisen ein in sich geschlossenes Studiengangkonzept aus, das die besonderen Charakteristika des Profils angemessen darstellt“ (KMK 2017: §12 Abs. 6). Die Erläuterungen fügen aber Konkretisierendes hinzu: „Dazu gehören insbesondere Aspekte wie die spezifische Zielgruppe, eine besondere Studienorganisation, unterschiedliche Lernorte und die Einbindung von Praxispartnern, etwa bei dualen Modellen, spezifische Lehr- und Lernformate oder das Bestehen eines nachhaltigen Qualitätsmanagementsystems, das die unterschiedlichen Lernorte umfasst. Ein Studiengang darf als ‚dual‘ bezeichnet und beworben werden, wenn die Lernorte (mindestens Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“ (KMK 2017: 21 f.). Durch diese Konkretisierung existieren nun einheitliche Kriterien, die bei der Akkreditierung von dualen Studiengängen herangezogen werden können.

Risiken und Chancen der neuen Binnenstruktur

Auch die Binnenstrukturen des Rates haben sich gewandelt. Mit dem Konstrukt aus Akkreditierungsstaatsvertrag und Muster- bzw. Landesrechtsverordnung(en) haben die Länder einen vordergründig klaren Rechtsrahmen geschaffen. Gleichzeitig wurden die etablierten Arbeitsebenen und -beziehungen zwischen Hochschulen, Akkreditierungsagenturen und Akkreditierungsrat ordentlich durchgerüttelt und neu justiert. Zugleich wurden innerhalb des Rates die Gewichte und Stimmenverhältnisse unter den Statusgruppen neu geordnet. Die Vertreter*innen der Wissenschaft haben durch acht Sitze einen umfangreichen Stimmanteil erhalten, der ihnen vielfache Dominanz sichert. Ob mit solchen asymmetrischen Strukturen konstruktive Arbeitsbeziehungen aufgebaut werden können, muss die Zukunft weisen. Absehbar ist: Eine vertrauensvolle und auch in konfliktträchtigen Konstellationen belastbare Kooperation setzt den verantwortungsbewussten Umgang mit diesen Stimmen- und Mehrheitsverhältnissen voraus. Gefordert sind Diskurs und sachlich begründete Argumentationen, um die unterschiedlichen Sichtweisen zusammenzubringen. Nicht immer ist es für die Vertreter*innen der Berufspraxis einfach zu erkennen, welchen Strukturzwängen die Hochschulvertreter*innen in der jeweiligen Sachlage unterliegen. Auf der anderen Seite mangelt es mitunter den Vertreter*innen der Wissenschaft an der Bereitschaft, die Rolle der Berufspraxis und deren Themen als substanziellen Bestanteil eines modernen und guten Studiums und damit auch eines problemgerechten Akkreditierungsverfahrens zu akzeptieren. Es geht nicht um eine unbotmäßige Beschneidung freier Lehre und Forschung oder gar um mehr Bürokratie. Doch Aufgabe der gewerkschaftlichen Berufspraxis ist es, die Arbeits-, Lern- und Lebensbedingungen im Studium und im späteren Berufsleben im Blick zu behalten und diese Aspekte in den Prozess der Akkreditierung einzubringen. Hierfür bedarf es selbstredend auch einer Verständigung über Studieninhalte. Hier kann das Veranstaltungsformat des „Fachdialogs“ eine produktive Funktion übernehmen, indem es einen angemessenen Rahmen für Diskussionen über fachbezogene Referenzsysteme und mehr abgibt.

Aktuell gibt sich der Rat durch Satzung und Geschäftsordnung seine neue Arbeitsstruktur. Angesichts der Menge der zu erwartenden Akkreditierungsverfahren ist dies nicht trivial. Es geht um Rahmenbedingungen, die konsistente, effektive und in hoher Qualität getroffene Entscheidungen ermöglichen. Dies gilt für die hauptamtlichen Mitarbeiter*innen der Geschäftsstelle des Rates wie für die ehrenamtlich agierenden Ratsmitglieder. Hier ist auch der Personalrat in der Verantwortung, den die Gewerk-

schaften gerne beraten und unterstützen. Engpässen in der Geschäftsstelle sollte durch Aufstockung der Personalmittel begegnet werden.

Angesichts der Vielzahl der Akkreditierungen und der Beobachtung, dass die Ländervertreter*innen ihr Engagement zurückfahren und die anderen Ratsmitglieder ehrenamtlich agieren und daher ihr Zeitbudget begrenzt ist, ist es keineswegs einfach, Lösungen zu finden, die gute Arbeitsprozesse sicherstellen können. Um die zukünftige Praxis in der Akkreditierung auch unter dem neuen Staatsvertrag weiterzuentwickeln, verfolgen die Gewerkschaften eine Doppelstrategie. Auf der einen Seite stärken sie Studierende und Berufspraxisgutachter*innen und ermutigen sie, sich gegebenenfalls auch kritisch und mit dem gebotenen Nachdruck gegenüber dem Rat zu äußern. Zu denken ist an (leider nicht so seltene) Fälle, in denen duale Studiengänge nur auf dem Papier eine systematische Verzahnung der Lernorte aufweisen. Gleichzeitig streben die Gewerkschaftsvertreter*innen interne Prozesse im Rat an, die es ermöglichen, Unzulänglichkeiten dieser und anderer Art zu erfassen, zu verarbeiten und ihnen nachzugehen. Ein effektives Beschwerdemanagement des Rates wird hier einen wichtigen Beitrag leisten müssen.

Seit Langem kooperieren Studierende und Berufspraxis eng und gut miteinander. Diese Kooperation gilt es auszubauen. Insbesondere die Pläne einer gemeinsamen Gutachter*innendatenbank, positioniert als Serviceangebot für die Hochschulen, scheint ein vielversprechender Weg. Die Vertreter*innen der Länder sind gefordert, das Engagement der Studierenden anzuerkennen. Akkreditierung im Sinne der Studierenden bleibt ohne starke Beteiligung der Betroffenen eine Leerformel. Denn eine akademische Ausbildung, die sich in Zeiten der Transformation ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst ist, setzt entsprechende Inhalte und belastbare demokratische Beteiligungsformen voraus.

Literatur

BVRG (2016): Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10, https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/ls20160217_1bvl000810.html (7.1.2019).

KMK (2017): Musterrechtsverordnung – Studienakkreditierungsstaatsvertrag, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/Musterrechtsverordnung.pdf (7.1.2019).

KMK (2018): Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf (7.1.2019).

Wiarda, Jan-Martin (2018): Mecklenburg-Vorpommern will Hochschulen von der Akkreditierungspflicht befreien, https://www.jmwiarda.de/2018/10/16/mecklenburg-vorpommern-will-hochschulen-von-der-akkreditierungspflicht-befreien/ (7.1.2019).

E | 4 Herausforderungen im neuen Akkreditierungssystem: Perspektive aus der beruflichen Praxis

Christina Gommlich, Isabel Rohner

Ein gutes akademisches Qualitätssicherungssystem ist nach Überzeugung der Arbeitgeber in Deutschland für die Hochschulbildung von eminenter Bedeutung. Deshalb sind sie seit Jahren auf allen Ebenen des akademischen Qualitätssicherungssystems engagiert: im Akkreditierungsrat, in den Akkreditierungskommissionen der Agenturen und als Gutachterinnen und Gutachter in den jeweiligen Verfahren. Wichtigstes Ziel für sie: in allen Fächern hervorragend qualifizierte und ausgebildete Absolventinnen und Absolventen, die für den Übergang in die Berufswelt und ihr weiteres berufliches Vorankommen so gut wie möglich gerüstet sind.

Seit eineinhalb Jahren ist der Staatsvertrag zur Umsetzung des Beschlusses vom Bundesverfassungsgericht (BVerfG) zur Akkreditierung von Studiengängen verabschiedet, und die allermeisten Länder haben die Musterrechtsverordnung in ihr Landesrecht implementiert. Der Akkreditierungsrat hat Anfang 2018 dementsprechend seine Arbeit in neuer Zusammensetzung aufgenommen.

Von Beginn an haben die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber die Umsetzung des BVerfG-Beschlusses begleitet. Sowohl die Entwürfe des neuen Staatsvertrags als auch der Musterrechtsverordnung sind mehrfach konstruktiv kommentiert worden, und die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber haben auf allen Ebenen bis hin zu den Ministerpräsidentinnen und -präsidenten der Länder für eine sachgerechte Ausgestaltung geworben. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Einbeziehung des wichtigen Kriteriums der Beschäftigungsfähigkeit gelegt sowie die Vermeidung zusätzlicher Bürokratie. Gefolgt sind die Länder dieser Aufforderung leider nicht vollständig. Stattdessen wird das neue Akkreditierungssystem die akademische Qualitätssicherung noch bürokratischer machen. Verfahren werden länger und teurer. Beschäftigungsfähigkeit wird im Text der Musterrechtsverordnung zwar erwähnt (KMK 2017), hat aber nicht die aus Sicht der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber erforderliche herausgehobene Bedeutung bekommen.

Mit dem im Juni 2017 geschlossenen Staatsvertrag wurde die Entscheidungsfunktion zur Akkreditierung von den zehn fachlich unter-

schiedlich spezialisierten Agenturen hin zum Akkreditierungsrat verschoben (KMK 2018). Dieser Schritt wurde gemacht, obwohl er aus Sicht der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber für die Umsetzung des BVerfG-Beschlusses juristisch gar nicht notwendig war. So führt er nun jedoch dazu, dass der Akkreditierungsrat zum Nadelöhr geworden ist. Seit 2018 trifft der Akkreditierungsrat die Entscheidung über jährlich bis zu 1.600 (!) Akkreditierungsverfahren (Prognose der Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates für das Jahr 2020). Hatten vormals „nur" das Gutachterteam, die Agentur, die Hochschule sowie die Akkreditierungskommission der Agentur mit den jeweiligen Verfahrensgutachten zu tun, überprüfen jetzt auch die Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsrat selbst die Ordnungsmäßigkeit der Verfahren. Der Mehrwert dieser Mehrfachprüfung? Keiner. Stattdessen: Eine drastische und unnötige Erhöhung der erforderlichen Personal- und Zeitressourcen. Das System wird letztlich aufgeblasen. Eine Verbesserung der Studiengangsqualität und positive Auswirkungen für die Studierenden werden nicht eintreten.

Die Arbeit im Akkreditierungsrat wird von der Menge der zu bearbeitenden Verfahren stark beeinflusst werden. Ein erster „Berg" an Bewerbungen wird im zweiten Halbjahr 2019 erwartet. Geht man davon aus, dass die Verfahren in der Regel von den Agenturen selbstverständlich auch künftig hervorragend vorbereitet werden und sich der Rat nur mit den kritischen 5 % intensiver befassen wird, wären dies bei den genannten 1.600 Verfahren pro Jahr 60 Verfahren, die unter den Mitgliedern des Rats besprochen werden müssten. Des Weiteren müsste der Rat gegebenenfalls Auflagen für einen Teil dieser Studiengänge beschließen. Ausgehend von den bekannten Zahlen zu den laufenden und kommenden Verfahren, ist es ohne Weiteres möglich durchzurechnen, was dieses konkret an Zeitaufwand bedeutet. Geht man davon aus, dass für jedes dieser kritischen Verfahren im Rat auch nur 20 Minuten Diskussionszeit benötigt werden (was auch aufgrund der großen Zahl [23!] der Mitglieder des Akkreditierungsrates sehr ambitioniert ist), würden hierfür allein 20 volle Stunden anfallen. Das wären etwa 3 Sitzungstage im Jahr – und dabei ist die für die Lektüre anfallende Vorbereitungszeit noch gar nicht einkalkuliert! Denn selbst wenn es sich ausschließlich um Programmakkreditierungen handeln würde und die Akkreditierungsratsmitglieder lediglich die 20-seitigen Gutachten durchlesen würden ohne die Selbstberichte der Hochschulen, kommt man bei 2 Minuten Lesezeit pro Seite, auf einen Aufwand allein hierfür von ca. 40 Stunden für alle 60 Verfahren. Bei einem 100-seitigen Gutachten zur Systemakkreditierung kommt man bei einem Gutachten auf einen Leseauf-

wand von über 3 Stunden, der in dieser Rechnung noch gar nicht berücksichtigt wurde. Nicht vergessen werden sollte außerdem, dass die Mitglieder des Akkreditierungsrates ihre Tätigkeit unentgeltlich im Ehrenamt ausüben und dieses Pensum neben ihrer eigentlichen Tätigkeit bewältigen müssen.

Dieses Problem wird zwar bereits adressiert, indem der Rat die Personaldecke in der Geschäftsstelle aufgestockt und eine Kurzform der Gutachten zur Standardisierung der Diskussion auf Basis der Musterrechtsverordnung etabliert hat. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Gutachten ohne Hinzuziehung der Volltexte dann noch verständlich sind, und falls dies nicht der Fall ist, welche Texte aus Transparenzgründen in der Datenbank des Akkreditierungsrates künftig der Öffentlichkeit zugänglich sein sollen.

Durch diese hohe Arbeitsbelastung wird für die Diskussion strategischer Fragen – bislang Grundlage jeder Sitzung des Akkreditierungsrates – künftig immer weniger Zeit bleiben. Auf diese Weise wird der Akkreditierungsrat vom strategischen Gremium zur – im Idealfall – Prüfstelle. Schlimmstenfalls aber wird er zu einer reinen „Abstempel- und Durchwinkstelle“. Nämlich dann, wenn die allesamt im Ehrenamt tätigen Akkreditierungsratsmitglieder feststellen, dass ihr Engagement nicht mehr zur Verbesserung der Qualität an Hochschulen beiträgt und die Menge der anfallenden Aufgaben gar nicht mehr anders zu bewältigen ist, als Verfahren durchzuwinken. Ob die Rechtssicherheit dann allerdings noch gewährleistet ist, bleibt fraglich.

Die Hochschulen sollten sich am besten bereits jetzt schon darauf einstellen, dass sich Verfahren durch das Nadelöhr Akkreditierungsrat verlängern und verteuern und sie zukünftig mit den Agenturen und dem Rat auch noch zwei unterschiedliche Ansprechpartner haben werden. In Anbetracht des Arbeitsaufwandes ist die Erhöhung des Akkreditierungszeitraums für Programm- und Systemakkreditierungen auf acht Jahre zwar hilfreich. Allerdings bedeuten acht Jahre aber zugleich zwei „Generationen“ von Studierenden. Es ist also umso wichtiger, dass Hochschulen die akademische Qualitätssicherung trotz der neuen Bürokratie ernst nehmen und sich sukzessive verbessern sowie ihre Kontakte und Netzwerke zu Partnern in der Wirtschaft auch für die Qualitätssicherung nutzen. Zu Recht lässt der Staatsvertrag in diesem Punkt keine Zweifel aufkommen: Die Sicherung und Entwicklung der Qualität in Studium und Lehre ist vorrangig Aufgabe der Hochschulen.

Eine Lösung könnte darin liegen, dass Agenturen und Hochschulen die Programm- und Systemakkreditierungen in der Praxis so gestalten,

dass im Verfahren festgestellte Mängel von den Studiengängen bzw. Hochschulen bereits behoben werden, bevor das Verfahren dem Rat zur finalen Entscheidung vorgelegt wird. Der Staatsvertrag und die Musterrechtsverordnung haben die Rolle der Agenturen aber leider nicht so eindeutig festgelegt. Allerdings kann nur so gewährleistet werden, dass der Akkreditierungsrat arbeitsfähig bleibt. Das erfordert von Agenturen und Hochschulen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

Als positiv am neuen System zu nennen ist, dass der umstrittene „Siegel-Beschluss" des Akkreditierungsrates mit der Verschiebung der Entscheidungsfunktion weg von den Agenturen hin zum Akkreditierungsrat seine Gültigkeit verliert. Bisher verbot dieser Beschluss den Agenturen, parallel zur Vergabe des Siegels des Akkreditierungsrates auch noch agentureigene Siegel zu vergeben. Es war eine strikte Trennung der Verfahren vorgeschrieben. Künftig öffnet sich hier ein Raum für Innovation und Wettbewerb, da die Agenturen nicht mehr die formale Entscheidung über das Siegel des Akkreditierungsrates fällen. Es ist eine Chance für die Agenturen, den Hochschulen zu beweisen, dass die Vergabe agentureigener Siegel – das können (internationale) Fachsiegel sein oder auch Siegel, die besondere Eigenschaften von Studiengängen überprüfen wie bspw. Employability von Absolventinnen und Absolventen, mit denen Hochschulen auch gezielt werben können – weit weniger bürokratisch ist als die Vergabe des Akkreditierungsratssiegels.

Literatur

KMK (2017): Musterrechtsverordnung – Studienakkreditierungsstaatsvertrag, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/Musterrechtsverordnung.pdf (7.1.2019).

KMK (2018): Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf (7.1.2019).

E | 5

Akkreditierung nach dem neuen Staatsvertrag – aus Sicht einer Akkreditierungsagentur

Verena Kloeters

Mit dem Inkrafttreten des Studienakkreditierungsstaatsvertrags zum 1. Januar 2018 hat sich die Rolle der Agenturen im deutschen Akkreditierungssystem grundlegend verändert: Die Entscheidungen über die Akkreditierung von Studiengängen (Programmakkreditierung) bzw. Qualitätssicherungssystemen (Systemakkreditierung) obliegen seitdem nicht mehr der Agentur, die das zugehörige Begutachtungsverfahren durchgeführt hat, sondern dem Akkreditierungsrat (KMK 2018). Auf diese Weise soll der Forderung des Bundesverfassungsgerichts, wonach wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung nicht weitgehend anderen Akteuren überlassen werden dürfen, sondern durch den Gesetzgeber selbst zu treffen sind, Rechnung getragen werden (BVerfG 2016).

Der Akkreditierungsrat wird damit zur zentralen Entscheidungsinstanz für die Akkreditierung in Deutschland. Seine Entscheidungen stellen Verwaltungsakte im Sinne des Verwaltungsverfahrensgesetzes dar. Die Begutachtung und Erstellung von Gutachten durch die Agenturen erfolgen hingegen auf der Grundlage privaten Rechts. Durch die entsprechende Klarstellung im Staatsvertrag ist Rechtssicherheit für alle Beteiligten gegeben. Eine inhaltliche Weiterentwicklung ist in diesem Zusammenhang jedoch nicht erfolgt, denn die Kriterien für die Akkreditierung wurden im Wesentlichen aus dem alten System übernommen.

Neu geregelt wurde die Zulassung der Agenturen: Notwendige Bedingung laut Staatsvertrag ist die Registrierung der Agentur im EQAR, darüber hinaus muss für die Tätigkeit in Deutschland eine Zulassung durch den Akkreditierungsrat erfolgen (KMK 2018). Die bislang vorgesehene Akkreditierung durch den Akkreditierungsrat entfällt. Die Verknüpfung der Agenturzulassung mit der EQAR-Registrierung stellt aus Agentursicht ein klares Bekenntnis zur Orientierung an den European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) dar. Die Neuregelung der Agenturzulassung kann aber auch als Öffnung des deutschen Systems in Richtung des Europäischen Hochschulraums verstanden werden. Prinzipiell kann jede bei EQAR registrierte Agentur, die in der Lage ist, einen Bericht in deutscher Sprache anzufertigen, die Erlaub-

nis erhalten, Begutachtungsverfahren in Deutschland durchzuführen. Sollten europäische Agenturen, die häufig staatlich finanziert sind, verstärkt in Deutschland tätig werden und damit in spürbare Konkurrenz zu den staatlich unabhängigen deutschen Agenturen treten, wird dies das Akkreditierungssystem nachhaltig verändern, zumal auch die Überwachung des Wettbewerbs zwischen den Agenturen entfällt, für die zuvor der Akkreditierungsrat zuständig war.

Der Staatsvertrag unterscheidet bei allen Formen der Akkreditierung zwischen formalen und fachlich-inhaltlichen Kriterien (KMK 2018). Hierbei sollen sich die Gutachtergruppen auf die Diskussion fachlich-inhaltlicher Fragestellungen konzentrieren; die Prüfung der formalen Kriterien ist Aufgabe der Agentur. Die Ergebnisse finden ihren Niederschlag in einem Prüfbericht, der sowohl die Einhaltung der Formalia sowie das Gutachten zu den fachlich-inhaltlichen Kriterien beinhaltet. Beide Dokumente sind nach dem durch den Akkreditierungsrat vorgegebenen Raster zu erstellen und bilden zusammen den Akkreditierungsbericht, der dann durch die Hochschule als Entscheidungsgrundlage beim Akkreditierungsrat einzureichen ist.

Mit der Überprüfung der Formalia erhalten die Agenturen einen expliziten Prüfauftrag, zu dem es im alten System keine Entsprechung gab: Bisher war es Aufgabe der Gutachterinnen und Gutachter, sämtliche relevanten Kriterien zu überprüfen, den Agenturen oblag dabei lediglich die Prozessverantwortung. Im neuen System verantwortet die Agentur die Erstellung des Prüfberichts inkl. des darin vorgesehenen Beschlussvorschlags zur Erfüllung der formalen Kriterien. Dabei ist jeder Agentur selbst überlassen, ob sie diese Entscheidung ausschließlich durch ihre Geschäftsstelle treffen lässt oder eine Gremienbeteiligung vorsieht. Die Agenturen sind gehalten, den Hochschulen eine Rückmeldung zur Nichterfüllung formaler Kriterien zu geben, sodass eine Möglichkeit zur Nachbesserung im laufenden Verfahren regelhaft vorgesehen ist.

In der Praxis erweist sich die Umsetzung der getrennten Prüfung von formalen und fachlich-inhaltlichen Kriterien bisweilen als schwierig, da in der Realität diese Kriterien nicht trennscharf sind. So kommt es unter anderem immer dann zu Überschneidungen der Prüfbereiche, wenn die Begründung für ein formal zulässiges Gestaltungselement durch die Gutachtergruppe auf fachliche Stichhaltigkeit zu überprüfen ist. Beispielsweise beinhaltet die formale Feststellung der Vollständigkeit der Modulbeschreibungen keine Aussage über deren inhaltliche Qualität, die für die Information über einen Studiengang jedoch grundlegend ist. Hierbei kommt es

regelmäßig zu Friktionen hinsichtlich der Bewertung. Ein wirklicher Mehrwert dieser Trennung von formaler und inhaltlicher Beurteilung ist aus Agentursicht daher nicht erkennbar.

Inzwischen liegen die ersten Erfahrungen mit der Durchführung von Begutachtungsverfahren nach neuem Recht vor. Sieht man von den veränderten Strukturen von Selbstbericht und abschließendem Gutachten (Akkreditierungsbericht) ab, die sich aus der Gliederung der Musterrechtsverordnung (MRVO) der Kultusministerkonferenz bzw. den vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Berichtsrastern ergeben, ist der Ablauf des eigentlichen Begutachtungsprozesses, insbesondere der Begehung, nahezu unverändert geblieben (KMK 2017a): Die Verfahren orientieren sich auch weiterhin an den ESG und folgen dem Prinzip „Selbstbericht – Peer Review – Gutachten – Entscheidung". Eine wesentliche Veränderung stellt jedoch das „Follow-up" nach der Begutachtung dar: Der Begründung der MRVO ist zu entnehmen, dass Prüfbericht und Gutachten keine Vorschriften zu möglichen Auflagen enthalten, „da diese zukünftig nur noch ausnahmsweise in Betracht kommen sollen" (KMK 2017b: 35). In diesem Zusammenhang wird von politischer Seite die Erwartung kommuniziert, dass die Agenturen die Hochschulen im Verfahren dahin gehend begleiten, dass am Ende des Begutachtungsprozesses gegebenenfalls zuvor identifizierte Mängel beseitigt sind („Mängelbeseitigungsschleife").

Bei einer Auswertung von Akkreditierungsverfahren stellt der Akkreditierungsrat fest, dass 84 % der akkreditierten Studiengänge im „alten System" mit Auflagen akkreditiert worden sind; dabei wird die durchschnittliche Auflagenzahl mit 3,3 Auflagen pro Studiengang angegeben. Mehr als die Hälfte (56 %) der Mängel beziehen sich auf fachlich-inhaltliche Aspekte (Stiftung Akkreditierungsrat 2018). Es ist davon auszugehen, dass sich die Ausgangssituation der Studiengänge auch nach neuer Rechtslage ähnlich gestalten wird. Anders als bei den formalen Kriterien ist jedoch eine Rückmeldeschleife zur Beseitigung von fachlich-inhaltlichen Mängeln im laufenden Verfahren nicht regelhaft vorgesehen, sodass die Agenturen eigene Vorgehensweisen entwickeln müssen. Dabei geht es darum, Anpassungen und Veränderungen, die bisher im Rahmen der nachgelagerten Phase der Auflagenerfüllung (bisher neun Monate) erfolgt sind, nach vorne zu ziehen. Dies hat sowohl Auswirkungen auf die Organisation des Begutachtungsprozesses wie auch auf dessen zeitlichen Ablauf.

Zunächst stellt sich die Frage, wer feststellt, ob überhaupt Handlungsbedarf besteht. Während im bisherigen System die Festlegung von Auflagen durch das zuständige Entscheidungsgremium der Agentur (in der

Regel die Akkreditierungskommission) erfolgte, ist ein vergleichbarer Verfahrensschritt im neuen System nicht vorgegeben. Somit besteht Gestaltungsspielraum für die Agenturen. Verschiedene Modelle werden derzeit erprobt. Allen gemeinsam ist, dass die „Mängelbeseitigungsschleife“ eine Dienstleistung der Agenturen darstellt, die eine Hochschule in Anspruch nehmen kann, aber nicht muss. Sollte eine Hochschule gutachterliche Hinweise also nicht umsetzen wollen oder zeitliche Restriktionen gegen eine Anpassung vor der abschließenden Entscheidung sprechen, wird dann gegebenenfalls der Akkreditierungsrat Auflagen aussprechen (und deren Erfüllung auch selbst überprüfen) müssen.

Von Hochschulseite ist zu vernehmen, dass eine große Unsicherheit bezüglich der Entscheidungslage im Akkreditierungsrat besteht. In den vergangenen Jahren ist es Agenturen und Hochschulen gelungen, eine vertrauensvolle, wenn auch nicht immer konfliktfreie Zusammenarbeit aufzubauen. Dabei hat sich eine – agenturspezifische – Spruchpraxis etabliert, die den Hochschulen bekannt ist. Zur Interpretation von Gutachtentexten durch den Akkreditierungsrat liegen hingegen noch keine Erfahrungen vor. Ebenso ist noch nicht absehbar, inwiefern sich dieser an die Vorgehensweisen der Agenturen anschließen wird. Die Spruchpraxis des Akkreditierungsrates wird die zukünftige Entwicklung des Akkreditierungssystems entscheidend prägen. Dabei wird sich zeigen, ob es aus Hochschulsicht strategisch sinnvoll ist, Kritik unmittelbar aufzugreifen oder die Entscheidung des Akkreditierungsrates zunächst abzuwarten.

Die Agenturen stehen ihrerseits vor der Herausforderung, ihre Berichte so zu gestalten, dass sie eine verwertbare Entscheidungsgrundlage für den Akkreditierungsrat bieten und gleichzeitig auch der besonderen Situation der Hochschule gerecht werden und Hinweise zur Weiterentwicklung geben können.

Bereits jetzt absehbar ist, dass die Verfahren durch das Zusammenspiel von zwei Rechtsakten (privatrechtliche Begutachtung und verwaltungsrechtliche Entscheidung) sowie die Integration der Mängelbeseitigungsschleife deutlich länger dauern und wohl auch deutlich teurer werden als nach altem Recht. Wie genau sich die Veränderungen auf das Akkreditierungssystem auswirken, kann noch nicht endgültig gesagt werden.

Literatur

BVerfG (2016): Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10 – Rn. (1–88), http://www.bverfg.de/e/ls20160217_1bvl000810.html (25.6.2019).

KMK (2017a): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absatz 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag, file:///C:/Users/lisab/AppData/Local/Temp/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf (20.8.2019).

KMK (2017b): Begründung zur Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absatz 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag, file:///C:/Users/lisab/AppData/Local/Temp/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf (20.8.2019).

KMK (2018): Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen, http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf (13.5.2019).

Stiftung Akkreditierungsrat (2018): Ergebnisse der Querschnittstichprobe „Auflagen“, http://akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/Bericht_Auflagenstichprobe_final.pdf. (13.5.2019).

F

Bologna 2030 – die Zukunft des Europäischen Hochschulraums

F | 1

Bologna Emeritus? Wo steht der wichtigste europäische Bildungsprozess nach zwanzig Jahren?

Andrea C. Blättler, Franz-Dominik Imhof

Dem Bologna-Prozess geht es ein wenig wie einem alternden Popstar. Noch vor Kurzem war er in aller Munde, und seine Melodien beeinflussen auf mannigfaltige Weise die Musik der jüngeren Generationen, doch er selbst taucht immer weniger in den Schlagzeilen auf. Wenn das Thema doch mal auf ihn kommt, fragen sich schon die einen oder anderen: Bologna? Lebt der noch? Was macht der eigentlich?

Dabei ist der Bologna-Prozess noch ziemlich rüstig. Zwar nahm sein Elan schon vor der MinisterInnenkonferenz in Jerewan (2015) merklich ab, man könnte von einer Midlife-Crisis sprechen, und es droht ihm das wohlbekannte Schicksal, durch jüngere und hippere Prozesse (wie der European Education Area der Europäischen Union) verdrängt zu werden. Doch rund um seinen zwanzigsten Geburtstag und seiner „doppelten Heimkehr" nach Italien stehen einige illustre Feiern zu seinen Ehren an: Im Juni 2019 wird an der Universität Bologna eine große Geburtstagsfeier ausgerichtet, und im Juni 2020 treffen sich die Bildungsministerinnen und -minister der mittlerweile 48 Bologna-Mitgliedsstaaten zum nächsten Mal offiziell in Rom, wo die Planung des Prozesses bis 2030 anberaumt ist. Es scheint, als ob sich Bologna auf einen außerordentlich aktiven Vorruhestand vorbereitet.

Bologna bleibt, so scheint es, voraussichtlich nicht nur noch eine ganze Weile auf der Bühne, vielmehr wird der Prozess auch in den nächsten Jahren ein zentraler politischer Raum für die weitere Entwicklung, Aushandlung und Umsetzung europäischer Bildungspolitik sein – und das nicht zuletzt in Fragen rund um die Qualität von Lehre und Studium: Es gibt gegenwärtig Anzeichen, dass endlich auch die Arbeitsbedingungen des lehrenden und forschenden Personals auf die Bologna-Agenda gesetzt werden.

Es lohnt sich also für europäische BildungsakteurInnen noch immer, sehr genau hinzuschauen, wo Bologna steht und wie sich der Prozess weiterentwickeln wird. Dies konnten wir im Rahmen der für die Max-Traeger-Stiftung verfassten Expertise „Bologna Emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse & Kritik" tun. Sie erschien in der Reihe „GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung" beim W. Bertelsmann Verlag (Blättler/Imhof 2019).

Nachfolgend legen wir, auch im Sinne eines Einblicks in die Kerninhalte des Buches, Antworten auf einige zentrale Fragen dar: Wie gelingt es, den Bologna-Prozess in seiner komplexen Dynamik nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu erklären und damit zu verstehen? Wie ist der aktuelle Stand nach der MinisterInnenkonferenz in Paris (2018) zu beurteilen, welche Zukunftsszenarien sind wahrscheinlich? Und nicht zuletzt soll eine Antwort auf die Frage „Was tun?“ gegeben werden: Wie kann der Prozess, insbesondere durch die Hochschulangehörigen und im Sinne des im Budenheimer Memorandum der GEW (2018) aufgezeichneten Weges hin zu besseren Bedingungen für Qualität in Lehre und Studium, beeinflusst werden?

Bologna und die europäische Hochschullandschaft

Zunächst wollen wir uns einen Überblick verschaffen: Wer ist am Bologna-Prozess in welcher Form beteiligt und wie vollzieht sich seine überaus dynamische Entwicklung? Dabei steigen wir in der Komplexität der Beschreibung Stufe um Stufe hinauf, bis wir auf einer Ebene angelangt sind, die es erlaubt, hinter die – von außen sichtbare – Fassade zu schauen, die innere Dynamik des Prozesses zu verstehen und damit Angriffsflächen für mögliche Veränderung zu identifizieren.

Bologna in drei Sätzen

Hätte man die Aufgabe, den Bologna-Prozess in wenigen Sätzen als Vortragende einzuführen, man käme wohl etwa auf Folgendes:

Der Bologna-Prozess ist der wichtigste europäische Hochschulbildungsprozess, an dem sich nicht nur 48 Länder, sondern auch die Europäische Kommission, der Europarat, die UNESCO, die wichtigsten europäischen Organisationen des Hochschulpersonals (EI), der Studierenden (ESU), der Hochschulen (EUA & EURASHE), der Wirtschaft (Business Europe) und der europäischen Qualitätssicherungsagenturen (ENQA) beteiligen. Seine Ursprünge finden sich in der von den BildungsministerInnen Frankreichs, Deutschlands, Englands und Italiens verfassten Sorbonne-Deklaration von 1998, welche ein Jahr später an einer europäischen MinisterInnenkonferenz in Bologna auf 30 Länder ausgedehnt wurde. Seither wird dies – als Bologna-Prozess – in regelmäßigen, alle zwei bis drei Jahren stattfindenden Konferenzen fortgesetzt und wurde stetig, geografisch (in Richtung Osten), aber auch thematisch erweitert. In seiner nun zwanzigjährigen Geschichte

hat der Prozess einen deutlich sichtbaren Shift von der Formulierung konkreter politischer Ziele über eine Fokussierung auf Umsetzungsfragen hin zu breiteren bildungspolitischen Diskursen durchgemacht (vgl. Scott 2012; zum Begriff Shift: Council of Europe 2014).

Das Charakteristische des Bologna-Prozesses ist jedoch nicht seine beachtliche Größe und die Vielfalt der Beteiligten, sondern die Dynamik, welche zwischen all diesen AkteurInnen und Betroffenen erzeugt werden konnte – seine Wirkungsmächtigkeit entstand trotz – oder gerade wegen – der niedrigen Verrechtlichung in der Form von Staatsverträgen. Während Themen, AkteurInnen, Strukturen und Mechanismen des Prozesses hier nur kursorisch Erwähnung finden sollen, werden sie in unserem Buch (Blättler/Imhof 2019) einzeln beschrieben. Um die Funktionsweise besser in den Blick zu bekommen und die vielen verschiedenen Teile des Prozesses zueinander in Beziehung setzen zu können, ist es hilfreich, uns hier am Bild einer Großbaustelle zu orientieren.

Die Großbaustelle Bologna: Bauen am Europäischen Hochschulraum

Nicht alle AkteurInnen im Bologna-Prozess haben die gleiche Ausgangslage. Einfluss, Aufgabe, Einsatzort, Ressourcen und so weiter unterscheiden sich stark. Um diese unterschiedlichen Voraussetzungen für AkteurInnen sowie die sich daraus ergebenden Beziehungen und Dynamiken in einem Bild fassen zu können, eignet sich die Übertragung der Verhältnisse in das Konzept einer Großbaustelle überraschend gut. Das Ziel der Baustelle ist die Errichtung einer europäischen Hochschullandschaft, welche die 48 nationalen Bauplätze in eine große Überbauung vereint, mit vielen neuen Verbindungen, gemeinsamen Bauvorschriften sowie kompatibler oder sogar gemeinsam genutzter Infrastruktur. ECTS, Bachelor/Master, Qualitätssicherung, gegenseitige Anerkennung, Qualifikationsrahmen, soziale Dimension, Supportive Environment sind dabei nur einige der angestrebten Ergebnisse dieses großen Unterfangens.

Die nationalen Regierungen und die Europäische Kommission sind die Eigentümer, vertreten durch die BildungsministerInnen als BauherrInnen des Europäischen Hochschulraumes. Sie erteilen die Aufträge, sie entscheiden über die Investitionen, sie steuern „von oben“. Das administrative, technische, forschende und lehrende Personal stellt zusammen mit den Studierenden und einigen zusätzlichen Institutionen (wie zum Beispiel den Qualitätssicherungsagenturen) den Großteil der BauarbeiterInnen. Sie erschaffen oder erneuern in ihrer täglichen Arbeit die konkreten Institutio-

nen des Europäischen Hochschulraums. Die meisten von ihnen haben sich in verschiedensten Organisationen zusammengeschlossen, welche größtenteils auch in der europäischen Koordination des Prozesses vertreten sind (wie EI, EUA oder ESU). Über diese riesige Baustelle verteilt gibt es auf allen Ebenen Gremien und Räume für die Planung und Steuerung des komplexen Prozesses, in welchen ständig äußerst vielschichtige und komplizierte Diskurse ablaufen, welche großen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung haben können.

Bologna: Ein diskursives Feld in soziostrukturellem und ökonomischem Kontext

Um dieses Geschehen nicht nur nachzuerzählen, sondern Hintergründe und mögliche weitere Entwicklung zu verstehen, bedienen wir uns eines neueren, vom slowenischen Hochschulforscher Klemen Miklavič entwickelten Ansatzes (Miklavič 2015). Miklavič setzt die vielen verschiedenen Aussagen, Positionen und Handlungen der Beteiligten im Prozess zueinander in Beziehung, indem er sie in drei Ideenströme (ideational streams) gruppiert und das Ganze schließlich im sozioökonomischen Kontext situiert. Dadurch erklärt er über das reine Was, Wo und Wie hinausgehend das Warum: Weshalb wurden welche Konzepte von Hochschulbildung europaweit wirkmächtig? Dazu nutzt er Methoden des diskursiven Institutionalismus (vgl. Schmidt 2008) und ergänzt diese mit einer historisch-materialistischen Analyse neogramscianischer Prägung, welche auf der Basis von Konzepten Antonio Gramscis Ansätze zu einer kritischen Theorie hegemonialer Strukturen und historischen Wandels in den internationalen Beziehungen bietet (Cox 1981; Apeldoorn 2002; Jessop 2008).

Miklavič stellt den Bologna-Prozess als ein Feld dar, in dem drei jeweils an einer Grundidee von Bildung orientierte ideational streams innerhalb eines gemeinsamen europäischen Bildungsdiskurses aufeinandertreffen. Die drei Grundideen können, stark vereinfacht, folgendermaßen beschrieben werden:

- Die Idee der Bildung als Instrument, zur Lösung von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen und Problemstellungen.
- Die Idee der Bildung als Zweck an sich, als eigenes Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung.
- Die Idee der Bildung als Dienstleistung und Wirtschaftssektor, als Business.

Der Bologna-Prozess reflektiert alle drei Ideen und wird durch sie geprägt. Allzu simplizistisch wäre dabei die Vorstellung, die verschiedenen AkteurInnen seien jeweils einfach dem einen oder anderen ideational stream zuzuordnen. Vielmehr setzen sich die Diskurse, gruppiert um diese drei Ideen, auch innerhalb der verschiedenen beteiligten Organisationen fort. Nichtsdestotrotz ist es nicht zufällig, zu welchem stream sich die eine Akteurin oder der andere Akteur näher positioniert. Die Positionierung wird stark durch den soziostrukturellen und ökonomischen Kontext beeinflusst, in dem die jeweiligen AkteurInnen situiert sind. Es ist zum Beispiel nicht verwunderlich, dass das Bologna-Mitgliedsland Großbritannien viel öfters Argumente und Ideen aus dem „Business-Stream" einbringt als andere Beteiligte, hat doch Großbritannien eine deutlich marktorientiertere Hochschulstruktur als die meisten anderen beteiligten Länder – einige der britischen Universitäten haben zum Teil kommerziell orientierte Ableger im Ausland – und würden von einer weiteren Kommodifizierung des Hochschulraums mehr profitieren als andere.

Institutionell gesprochen zeichnet sich der Bologna-Prozess, wie viele internationale Prozesse, dadurch aus, dass viele seiner Aushandlungen und Diskurse nicht in der öffentlichen, kommunikativen Sphäre (zum Begriff Schmidt 2008) stattfinden, sondern sozusagen im „Hinterzimmer", der koordinativen Sphäre (zum Begriff Schmidt 2008). Dies hat einen großen Einfluss auf die Art und Weise, wie die Diskurse ablaufen und wie sie beeinflusst werden können.

Den soziostrukturellen und ökonomischen Kontext in den Blick zu nehmen schließlich ist relevant, um zu verstehen, welche der vielen möglichen Ideen sich am Ende praktisch durchsetzen und Realität werden. Dies macht auch deutlich, dass eine Beeinflussung des Prozesses, etwa durch das Einspeisen von Ideen, voraussetzungsvoll ist, handeln doch AkteurInnen nicht im luftleeren Raum und sind Ideationen nicht neutral; vielmehr ist beides innerhalb eines soziostrukturellen und ökonomischen Kontextes situiert.

Die diskursive Logik des Bologna-Prozesses kann anhand des Beispiels der „Mobilität" illustriert werden, worauf sich, idealtypisch gesprochen, entsprechend den oben genannten drei Konzepten von Hochschulbildung drei Perspektiven eröffnen:

- Aus der Perspektive der Bildung als Instrument erscheint Mobilität vor allem als Mittel, um interkulturelle Kompetenzen von Studierenden und Personal zu fördern, um das Zusammenwachsen von Europa voranzutreiben, um einen gesamteuropäischen Arbeitsmarkt zu schaffen usw.

- Aus der Perspektive der Bildung als Zweck an sich ist Mobilität vor allem als Voraussetzung für den freien und kreativen Austausch von Ideen und Forschenden relevant.
- Aus der Business-Perspektive ist Mobilität vor allem interessant, weil es den Markt vergrößert und Barrieren und Handelshemmnisse zwischen den noch bestehenden nationalen Märkten abbaut.

Bei diesem Beispiel konvergieren die drei Konzepte von Hochschulbildung insofern, als dass es aus allen Perspektiven wünschenswert erscheint, Mobilität zu fördern, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Entsprechend hoch ist die Wichtigkeit von „Mobilität" innerhalb des Prozesses. Doch gibt es auch Teilbereiche, in denen eine weniger diskursive Konvergenz vorliegt, etwa die soziale Dimension der Mobilität oder die Mobilitätsfinanzierung, welche dann auch weitgehend auf der Strecke bleiben würden.

In Themenbereichen, wo die Konvergenz aus der Perspektive der verschiedenen Bildungsverständnisse relativ hoch ist, bilden sich, unter gewissen Umständen, entsprechende Institutionalisierungsprozesse heraus. So entstanden etwa im Bereich der Qualitätssicherung gemeinsame Standards und Richtlinien und sogar eine spezifische Organisation, das Europäische Qualitätssicherungsregister.

Bei anderen Themen (zum Beispiel Hochschul-Rankings, automatische Anerkennung, Finanzierung, soziale Dimension) besteht mehr Divergenz hinsichtlich der wünschenswerten Entwicklung. Je stärker diese Divergenz ist, desto weniger wahrscheinlich ist es, dass sich das betreffende Thema in einer konkreten Ausgestaltung innerhalb des Prozesses durchsetzt.

Mit dem Baustellenbild, den drei Leitideen sowie der historisch-materialistischen Kontextanalyse im Gepäck lassen sich die einzelnen Geschehnisse des Bologna-Prozesses besser in einen Gesamteindruck einordnen und jeweils konkret daraufhin untersuchen, warum diese oder jene Entwicklung (und nicht eine andere) sich vollzogen hat. Dies erlaubt auch, begründete Vermutungen über die Zukunft anzustellen.

Nach Paris 2018

Der oben angesprochene Shift veränderte die Natur des Bologna-Prozesses: Standen am Anfang relativ eng definierte Ziele wie etwa die Einführung von zwei Studienzyklen (Bachelor und Master) im Zentrum, stieg die Komplexität durch die Einbettung in einen breiteren bildungspolitischen Diskurs, etwa

das Augenmerk auf die soziale Dimension von Hochschulbildung oder auf die Frage des Verhältnisses von Hochschulbildung und Ausbildung. Aus einer diskursanalytischen Perspektive kann man sagen, dass dabei die Konvergenz der drei oben genannten Bildungskonzepte angesichts solcher Fragen eher abnahm. Was die Steuerungsmodi angeht, gab es im Bologna-Prozess entsprechend eine Verschiebung von direkter Zielsetzung zu Mechanismen offener Koordination und der Steuerung mittels Anreizen. Unter anderem aufgrund dieser Entwicklungen kam es vor und nach der MinisterInnenkonferenz in Jerewan 2015 zu einer Abnahme der zwischenzeitlich enormen Dynamik des Bologna-Prozesses. Diese Phase, die man als Midlife-Crisis bezeichnen könnte, scheint mit der jüngsten MinisterInnenkonferenz in Paris 2018 und im Hinblick auf das kommende Jubiläum und der Rückkehr des Prozesses nach Italien (Geburtstagskonferenz in Bologna im Juni 2019 und MinisterInnenkonferenz in Rom im Juni 2020) zu Ende und in eine neue überzugehen: Es ist absehbar, dass der Prozess in der Dekade nach 2020 zunehmend stärker vom täglichen, konkreten Handwerk der direkten Entwicklung neuer Instrumente entlastet wird: Zwar sollen ausstehende Umsetzungsarbeiten in Kernbereichen nachgeholt werden, und es wird wohl auch weiterhin in der einen oder anderen Art und Weise das bereits Etablierte verwaltet. Daneben aber scheint sich der Raum für den Prozess zu weiten, um sich stärker den Fragen, die auf einer Metaebene angesiedelt sind, zuzuwenden.

An der Absichtserklärung, welche sich die MinisterInnen an der Pariser Konferenz gaben, ist, neben der Thematisierung von Grundwerten (fundamental values) und allgemeinen Formulierungen zum Thema eines „noch ambitionierteren Europäischen Hochschulraums“, die Fokussierung auf Innovationen in Lehre und Studium (innovation in teaching and learning) besonders interessant (EHEA 2018), gerade auch im Kontext des Budenheimer Memorandums[1]. Die hier angeschobene neue Dynamik kann erheblichen Einfluss auf die Diskussionen auf nationaler Ebene, auch in der Bundesrepublik, haben und wird, entlang der oben angedeuteten diskursiven Logik, Definitionen, Standards und Diskussionen zu Qualität und Arbeitsbedingungen in Lehre und Forschung prägen.

Zudem erteilten die MinisterInnen Aufträge an die Bologna-Follow-up-Group (BFUG) – sozusagen das zentrale Steuerungsgremium unserer Großbaustelle. Diese soll an der Konferenz in Rom (2020) nicht nur einen Bericht über die gesamte Bologna-Umsetzung seit Anbeginn des Prozesses vorlegen, sondern auch Vorschläge für die weitere Entwicklung von 2020

1 In Kapitel G3 in diesem Band abgedruckt

bis 2030 ausarbeiten. Zusätzlich findet sich, fast am Ende des Kommuniqués, ein nicht weiter ausgeführter Auftrag an die BFUG, das Thema der sozialen Dimension „vorwärtszubringen“ (EHEA 2018: 4).

Der Arbeitsplan der BFUG bis Rom 2020

Die Absichtserklärung der MinisterInnen hat sich im neuen Arbeitsplan der BFUG, beschlossen im September 2018, niedergeschlagen. Der Arbeitsplan legt die Bologna-Strukturen für den Zeitraum zwischen den jeweiligen MinisterInnenkonferenzen fest und ist damit das zentrale Dokument der Bologna-Steuerung. Für die Periode bis 2020 wurden neben drei Arbeitsgruppen in den drei sogenannten Schlüsselbereichen (Qualifikationsrahmen, Anerkennung, Qualitätssicherung) auch zwei Beratungsgruppen zu den Themen „soziale Dimension“ und „Lehre und Studium“ eingerichtet. Es stehen damit aktuell zwei Bereiche im Fokus, die bisher relativ wenig Beachtung fanden.

Gerade im Rahmen der Gruppe zu Lehre und Studium besteht ein großes Potenzial, um einen im Sinne der Hochschulangehörigen positiven Einfluss auf die weitere Entwicklung zu nehmen. Jedoch besteht auch die Gefahr, dass die Agenda durch AkteurInnen dominiert wird, die mit dem Thema Digitalisierung und Schlagwörtern wie „pädagogische Innovationen“ lieber über noch höhere Anforderungen an das Personal sowie Einsparungen diskutieren möchten als über die notwendigen Verbesserungen der Arbeitsbedingungen und den Ausbau der Finanzierung für eine bessere Bewältigung der pädagogischen, administrativen und Forschungsaufgaben.

Interessanterweise wurde keine spezielle Gruppe für die Erarbeitung von Vorschlägen für die Zeit nach 2020 eingerichtet. Die BFUG wird diese Aufgabe daher selbst und ohne Vorarbeiten erledigen müssen. Die Erfahrung zeigt, dass Debatten über Veränderungen von Strukturen innerhalb dieses großen Gremiums schwierig bis unmöglich sind. Auch wenn von vielen Seiten angemahnt wird, dass der Prozess an Attraktivität verliere und reformiert werden müsse, stehen die Zeichen schlecht, dass in Rom 2020 die Strukturen tatsächliche erneuert und der Prozess revitalisiert wird.

There’s a new kid in town: Der europäische Bildungsraum

Fast gleichzeitig zur Pariser Konferenz gewann eine andere Entwicklung, die in Zukunft zu einem starken Einfluss, aber auch zur Konkurrenz von Bologna werden könnte, deutlich an Fahrt. Mit der im November 2017

offiziell in Göteborg gestarteten und vom Europäischen Rat im Dezember bekräftigten EU-Initiative des europäischen Bildungsraums (European Education Area, EEA; General Secretariat of the Council 2017) ist nicht nur eine Erweiterung des Einflusses von EU-Gremien auf die nationalen Bildungsbereiche zu erwarten, sondern auch eine Erhöhung des ([in-]direkten) Drucks auf den Bologna-Prozess und dessen (Nicht-EU-)Mitgliedsländer.

Zwar ist der europäische Bildungsraum mitnichten die erste EU-Initiative dieser Art, sondern kann auf eine lange Reihe von mehr oder weniger gescheiterten Vorläufern zurückblicken. Doch die besondere Kombination von Umständen (die prominente Rolle Emmanuel Macrons, die Unterstützung durch den Europäischen Rat, die Schaffung von konkreten EU-Strukturen im Bildungsbereich wie etwa das Netzwerk europäischer Universitäten mit Förderdynamiken, die jenen der deutschen Exzellenz-Initiative verdächtig ähnlich sehen) lässt erwarten, dass sich hier etwas formt, das durch die EU-Kommission in einem ausgeklügelten Zusammenspiel von indirekter Steuerung über Anreizmechanismen, offener Koordination und Top-down-Mechanismen gesteuert wird und dem Bologna-Prozess in mittlerer Frist an Relevanz und Wirksamkeit den Rang ablaufen könnte.

Zukunftsszenarien: Revitalisierung vs. Transformation in einen „creative space“

Es ist eine große Palette von Szenarien für die weitere Entwicklung von Bologna denkbar, welche sich, auf der Grundlage der oben dargestellten Analyse, in wahrscheinlichere und weniger wahrscheinliche einteilen lassen. Für einen solchen informierten Blick in die Zukunft, der relevant ist, um die Frage, was zu tun ist, zu beurteilen, sei der/dem LeserIn auf unser Buch verwiesen. Hier kann nur auf zwei große Hauptrichtungen eingegangen werden.

Die beiden großen Linien, in denen sich Bologna entwickeln könnte, sind eine tief greifende politische und/oder strukturelle Revitalisierung des Prozesses oder eine Fortsetzung des Shifts weiter in Richtung abstrakterer und grundsätzlicherer Debatten. Letztere Entwicklung würde aus Bologna und seinen verschiedenen Gremien und Foren immer mehr einen Ort des Austausches und der Ideengenerierung machen und immer weniger einen konkreten politischen Entscheidungsfindungsprozess.

Aus Gründen, die wir im Buch darlegen, vermuten wir, dass die Transformation in einen „creative space“ deutlich wahrscheinlicher ist als eine nachhaltige Wiederbelebung des Prozesses. Die Divergenzen zwischen den drei

ideational streams hinsichtlich der übrig gebliebenen und neu anstehenden Themen, das Aufkommen von Konkurrenz (Europäischer Hochschulraum), eine gewisse Ermüdungserscheinung (Midlife-Crisis) sowie für die Revitalisierung nicht geeignete Strukturen sind nur einige der Gründe dafür. Man könnte also sagen, dass sich der Bologna-Prozess im – für einen politischen Prozess stattlichen – Alter von 20 Jahren und einer ausgedehnten Midlife-Crisis langsam von den anstrengenden Aufgaben der Tagespolitik und Umsetzung zurückzieht, um sich höheren Fragen zuzuwenden und die Instandhaltung des Erreichten zu überblicken. Wie bei emeritierten ProfessorInnen muss das mitnichten heißen, dass nicht noch viel und viel Relevantes vom Prozess zu erwarten ist; jedoch dürfte sich die Art und Weise deutlich verändern.

Diese sich schon länger abzeichnende Entwicklung hat Konsequenzen für die strategische bildungspolitische Analyse des Prozesses. Während hinsichtlich einiger Themen neu auf gesamteuropäischer Ebene auch auf andere Prozesse geachtet werden muss (insbesondere die EEA), öffnen sich im Bologna-Prozess neue Opportunitätsfenster, um Ideen und Initiativen einspeisen zu können, die im rigideren, auf Umsetzung fokussierten Rahmen weniger oder keinen Platz fanden. Nachfolgend werden einige solcher Möglichkeiten beleuchtet.

Einfluss nehmen – Handlungsoptionen aus Sicht des Bologna-Proletariats

Mithilfe des aus der jüngsten deutschen Gewerkschaftsforschung stammenden Machtressourcen-Ansatzes, der von Dr. Stefan Schmalz und Prof. Dr. Klaus Dörre und dem Jenaer Arbeitskreis Strategic Unionism entwickelt wurde (Arbeitskreis Strategic Unionism 2013; Dörre 2017), können für die verschiedenen Themen und Situationen innerhalb des Bologna-Prozesses konkrete Strategien erarbeitet werden. Das Buch „Bologna emeritus?“ geht auf den Machtressourcen-Ansatz und seine vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten bei strategischen Überlegungen von AkteurInnen innerhalb des Bologna-Prozess ein. Hier wird nur stichwortartig auf drei mögliche Strategien eingegangen.

Die Verbindung des Baustellenbildes, der diskursiv-institutionalistischen und historisch-materialistischen Analyse und Erklärung sowie des Machtressourcen-Ansatzes erlaubt es, die Hochschulangehörigen als wichtigen Faktor nicht nur in der Umsetzung, sondern auch in der Gestaltung des Bologna-Prozesses zu begreifen. Denn wenn wir die Hochschulangehörigen als die BauarbeiterInnen von Bologna sehen, so wird auch ersichtlich, dass diese über ähnliche Handlungsmöglichkeiten wie die ArbeiterInnen in

anderen Produktionsprozessen verfügen. Die Hochschulangehörigen sind in diesem Bild quasi das „Bologna-Proletariat“ und können am effektivsten über ihre Organisationen (Gewerkschaften, Studierendenorganisationen) und sowohl durch Repräsentation als auch in der täglichen Arbeit an den Hochschulen, ähnlich wie bei einem klassischen Arbeitskampf, Einfluss auf Bologna nehmen. Die Möglichkeiten der Hochschulangehörigen lassen sich grob in drei Strategien gruppieren.

Ignorieren/Dienst nach Vorschrift

Ohne die Kreativität, den Elan und die konstruktive Mitarbeit der Hochschulangehörigen sind viele Wünsche und Ziele, die „von oben“ kommen, nicht realisierbar. Die generellen Vorgaben der übergeordneten Gremien brauchen das Talent, die Expertise und auch ganz allgemein die tägliche Arbeit der Hochschulangehörigen für ihre Konkretisierung und Realisierung. Da mittlerweile der Bologna-Umsetzungsdruck deutlich abgenommen hat, bleiben viele angestrebten Entwicklungen schlicht liegen, wenn die Hochschulangehörigen sich nur lau oder gar nicht dafür engagieren. So sind zum Beispiel einige Bestrebungen weiterer Verschulung von Studiengängen am mangelnden Einsatz der Angestellten und zum Teil der koordinierten Gegenwehr ihrer Organisationen gescheitert. Hochschulangehörige ignorieren Veränderungen und machen Dienst nach Vorschrift. Der neu anrollende Bereich der „Digitalisierungsmaßnahmen“, welche oft nur (schlecht getarnte) Sparmaßnahmen darstellen, könnte ähnlich anfällig für diese Strategie sein.

Nutzen bestehender Gremien durch konsequente Ausschöpfung von Opportunitäten

Der Bologna-Prozess ist für seine Wirkung immer stärker auf die nationalen, regionalen und hochschulindividuellen Gremien angewiesen. In diesen sind die Hochschulangehörigen typischerweise weit stärker vertreten als auf nationaler oder europäischer Ebene. Je besser sich die Hochschulangehörigen vor Ort koordinieren und auf gemeinsame strategische Ziele einigen können, desto stärker können sie in diesen Gremien die konkrete Ausgestaltung von Bologna-Themen beeinflussen. Gerade in den Bereichen Arbeitsbedingungen für das Personal und den Mechanismen für Qualitätssicherung und Akkreditierung eröffnen sich hier zurzeit relevante Handlungsspielräume.

Die Hegemonie erkämpfen

Die transformative Phase, in welcher der Prozess langsam eintritt, weitet nicht nur den thematischen Horizont beträchtlich aus, sondern öffnet den Prozess auch für eine breitere Gruppe von Teilnehmenden. In den Foren eines „creative space“ können die Hochschulangehörigen gegenüber den politischen VertreterInnen sowie den Angestellten der Interessenverbände schnell in der erdrückenden Überzahl sein. Dies rückt, wohl zum ersten Mal, die Möglichkeit in greifbare Nähe, gewisse Inhalte des Bologna-Prozesses maßgeblich durch die Sichtweise und Perspektive der Hochschulangehörigen zu prägen. Die Debatte um die „fundamental values“ oder auch bezüglich der Demokratisierung der Hochschulen sind hier wichtige Beispiele.

Schlusswort

Der Bologna-Prozess, diese Großbaustelle im Herzen der europäischen Hochschullandschaft, ist auch nach zwanzig Jahren noch relevant und pulsierend, auch wenn er in den bildungspolitischen Diskussionen etwas in den Hintergrund geraten ist. Es ist zu vermuten, dass der Prozess sich künftig stärker auf abstraktere und grundsätzlichere Themen ausrichtet, wobei die Umsetzung schon lange formulierter Ziele weiterhin relevant bleiben wird. Die Hochschulangehörigen verfügen, in ihrer Eigenschaft als „Bologna-Proletariat“, über eigene Machtressourcen, die sie dazu verwenden können, den Prozess in ihrem Sinne zu beeinflussen. Gleichzeitig mit der anstehenden Transformation des Bologna-Prozesses gilt es als bildungspolitische AkteurIn, auch andere, parallel entstehende Entwicklungen wie den europäischen Bildungsraum (EEA) und deren Interaktionen mit dem Bologna-Prozess im Auge zu behalten.

Dieser Beitrag konnte nur eine kursorische Übersicht der Ergebnisse geben, welche in dem Band „Bologna emeritus?“, der in derselben Reihe wie dieser Band erschienen ist, ausführlich präsentiert wird.

Literatur

Apeldoorn, Bastiaan van (2002): Transnational Capitalism and the Struggle over European Integration, London.

Arbeitskreis Strategic Unionism (2013): Jenaer Machtressourcenansatz 2.0, in: Schmalz, Stefan/Dörre, Klaus (Hg.): Comeback der Gewerkschaften? Machtressourcen, innovative Praktiken, internationale Perspektiven, Frankfurt am Main, 245–275.

Blättler, Andrea C./Imhof, Franz-Dominik (2019): Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik, Bielefeld.

Council of Europe (2014): Bologna for Pedestrians, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_EN.asp (11.8.2018).

Cox, Robert W. (1981): Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory, in: Millennium Journal of International Studies (10), 126–155.

Dörre, Klaus (2017): Gewerkschaften, Machtressourcen und öffentliche Soziologie. Ein Selbstversuch, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 42 (2), 105–28.

EHEA (2018): Paris Communiqué, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (11.8.2019).

General Secretariat of the Council (2017): European Council Meeting (14 December 2017) – Conclusions, http://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf (11.8.2018).

GEW (2018): Budenheimer Memorandum der Bildungsgewerkschaft GEW, www.gew.de/budenheimer-memorandum (18.6.2019).

Jessop, Bob (2008): A Cultural Political Economy of Competitiveness and Its Implications for Higher Education, in: Jessop, Bob/Fairclough, Norman/Wodal, Ruth (Hg.): Education and the Knowledge-Based Economy in Europe, Rotterdam, 13–39.

Miklavič, Klemen (2015): Higher Education in Europe: Europeanisation, Ideas and Functions, PhD Thesis.

Schmidt, Vivien A. (2008): Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse, in: Annual Review of Political Science, 11 (1), 303–326.

Scott, Peter (2012): Going beyond Bologna: Issues and Themes, in: Curaj, Adrian et al. (Hg.): European Higher Education at the Crossroads between the Bologna Process and National Reforms Part 1, Dordrecht, 1–14.

F | 2

20 Years of Bologna – Results and Perspectives from the View of European Academic Trade Unions

Jens Vraa-Jensen

The European teacher trade unions of Education International (EI/ETUCE)[1] were accepted among the consultative members of the Bologna process – including the ministerial conferences and the Bologna Follow Up Group (BFUG) in 2005. Thus, the trade union joined the program several years after the start of the Bologna process, which was initiated by the Sorbonne Declaration in 1998, followed by the signing of the Bologna Declaration in 1999. In contrast, the European associations of national students' unions, rector's conferences and quality agencies had been included – together with the Council of Europe and others – at the first ministerial follow up conference in Prague, 2001. Shortly after the conference, the so-called E4 group, consisting of ESU (European Students' Union), ENQA (European Association of Quality Assurance), EUA (European University Association) and EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) was established. They were recognised as permanent members of the BFUG Board and were given the task to produce the first set of European Standards and Guidelines for quality assurance (ESG). At the ministerial conference in 2005 EI was accepted as a member – on almost equal terms – as the above mentioned organisations.

However, even after the inclusion of the teacher union, the E4 has never been changed to the E5 (i. e. to include the teachers) and the composition of the BFUG Board is still the same as it was before the entry of the teachers' trade unions. As a consequence, the working conditions for the representatives of EI has been more difficult than for the other consultative members and the formal means of collaboration and influencing the process has been weaker compared to the members of the E4 group.

Despite their reduced formal influence, it has been possible over the years to shape the agenda of the Bologna process. Thereby, EI has focused on many of the important issues facing academics and other staff at higher

1 ETUCE (European Trade Union Committee for Education) was integrated into EI and is nowadays the regional structure of EI to represent Europe (https://www.csee-etuce.org/en/about-us/about-etuce) (hereafter referred to the current name EI).

education institutions in Europe and has influenced policy making in several areas:

Mobility – The first priority

Promoting mobility as an issue not only for students, but also for staff, was the starting point for showing ministers and the other consultative members that the trade unions would be able to bring new approaches and perspectives to enhance the Bologna Process. Everyone agreed that the promotion of international experiences would be much more successful, if teachers themselves could inform their students about different places to study and were able to draw upon personal contacts with colleagues in other (European) countries.

EI received – in collaboration with ESU (ESIB at that time) – funding from the European Commission for a project called "Let's Go", which was set up as a campaign with the goal to promote mobility. The project was based on an academic study of obstacles and opportunities, and several pilot projects in different members states of the Bologna Process.

One of the outcomes was an agreement among the ministers at the BENELUX-conference in 2009 to set a goal of 20 percent of annual graduates to have been involved in a mobility experience by 2020. The biggest problem was that there was no clear definition of mobility, as such nor the duration, nor the form of study outside the home institution was clearly defined (EHEA 2009).

Of course, on top of the structural issues, it has been crucial to ensure that it isn't only the richest 20 percent of students who can afford to study abroad and that there is a 'social dimension' in the Bologna Process which need to be tackled properly before the mobility goal can be reached.

Student centered learning

The next area of priority – again in collaboration with the students – was on student centred learning (SCL). In the project "T4SCL"[2] (Time for Student Centred Learning) a desk study was performed and a toolbox, helping proper implementation of the paradigm had been established.

In times of rising student numbers and enrolment in higher education, the backgrounds and expectations of the students has become

2 https://www.esu-online.org/?project=time-student-centred-learning/

more diverse, a focus on the needs of the students is to a much larger extent a question of flexible learning paths, of the freedom of the teacher to change teaching and pedagogical methods – including the curriculum – and is therefore in direct contradiction to the attempts by governments in many of the Bologna-countries (and in some cases also by the management of the institutions) to introduce a standardised curriculum and a "one-size-fits-all" approach to teaching, followed by standardised testing. This approach is of course also strongly promoted by the private for-profit providers, as standardised "products" will result in maximising their profits.

The demands on teachers' competences and their professional standards will become higher, if the paradigm of SCL is fully implemented. On the other hand, the implementation will also provide new impetus behind campaigns to support greater academic freedom and collegial governance in higher education (I'll come back to academic freedom and other basic values later).

Supportive Environment

Higher demands on teaching staff, in combination with the massification of higher education, led to a discussion on how to create a more supportive working and teaching environment for staff in higher education institutions.

In the Budapest-Vienna Ministerial Declaration from 2010, ministers recognized the need for a more supportive environment for the staff to fulfil their tasks. The declaration also launched the European Higher Education Area (EHEA) as a reality.

The commitment to a supportive environment was reaffirmed in 2012 when the Bucharest Ministerial Conference committed to student-centred learning, based on methods of teaching that involve students as active participants. Together with institutions, students, staff and ministers committed to facilitate a supportive and inspiring working and learning environment.

The question posted to the trade unions from the BFUG was how a supportive environment could be created and what measures were needed to improve academic working conditions. EI launched a project, including 9 different members of the EHEA, covering countries from all parts of Europe. In the project the same questionnaire was send to the 9 countries and interviews were hold using the same interview guide. The country reports were combined into one report, which was published at the 2015 ministerial

conference in Armenia.[3] The report identifies 19 key recommendations, of which the following are the most important in relation to teaching (Clark 2015):

- A need for more investment in activities that support the teaching function and provide academics with high quality pedagogical support that focuses directly on their practice.
- Availability of specialised training for academics, enable them to deal with the diverse student group.
- All higher education institutions should make specific and public commitments to the teaching role of academics.
- All higher education institutions should support research led teaching.
- Higher education institutions should recognise teaching as a legitimate career progression route.
- Higher education institutions should prioritise the evaluation of teaching. Such evaluations should facilitate academics in the improvement of their pedagogical activities.

For many people, it is perhaps surprising that evaluation of teaching was emphasised in the EI report. However, the evaluation process can be seen as useful, if it is structured in a way to improve teaching practice in the future and to learn from the past. Evaluation which only relates to the monitoring of past performance, however, is regarded as a time-consuming and ineffective process which could have been spent better on preparation and/or research activities.

It is vital for academics to preserve and protect the nexus of teaching and research and it is of critical value to the quality of teaching that the teachers themselves are actively engaged in research. The development of future generations depends on their intellectual capacity. And the purpose of higher education is not only to train students with immediately utilitarian skills, but also to encourage them to develop their mind-set towards critical thinking and active participation in a modern democracy.

ESG 2015

The ministers decided at their conference in 2012 (Bucharest) that the European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) should be updated and revised. A group consisting of E4, EI, BUSINESSEUROPE and

3 See for the full report: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/HigherEducation.pdf

the European Quality Assurance Register (EQAR) was formed to perform the task. The new and updated ESG 2015 was adopted by the ministers at the ministerial conference in Yerevan, Armenia in 2015.

While the main focus in the ESG 2005 was on setting the principles and guidelines for conducting external reviews and QA-processes, the ESG 2015 has a stronger focus on the creation of a quality culture at the institutions, thus looking at improvement and enhancement rather than quality control.

Furthermore, the new guidelines also recognise the importance of conditions of teachers, as it was recognised, that quality is created in the classrooms (on campus or virtual) in the interaction between qualified teachers and engaged students.

Therefore, the creation of a supportive environment for academics is mentioned directly in the guidelines:

> *"Higher education institutions have primary responsibility for the quality of their staff and for providing them with a supportive environment that allows them to carry out their work effectively. Such an environment*
> - *sets up and follows clear, transparent and fair processes for staff recruitment and conditions of employment that recognise the importance of teaching;*
> - *offers opportunities for and promotes the professional development of teaching staff;*
> - *encourages scholarly activity to strengthen the link between education and research;*
> - *encourages innovation in teaching methods and the use of new technologies"*
>
> (ENQA 2015: 13).

Basic Values

The most recent development in EHEA is the debate about basic values such as academic freedom, institutional autonomy and principles of collegial governance. The communique of the ministerial conference 2018 in Paris states the following:

> *"Academic freedom and integrity, institutional autonomy, participation of students and staff in higher education governance, and public responsibility for and of higher education form the backbone of the*

> *EHEA. Having seen these fundamental values challenged in recent years in some of our countries, we strongly commit to promoting and protecting them in the entire EHEA through intensified political dialogue and cooperation"*
> *(Ministerial Conference 2018: 1).*

The main reason for the ministers to address these values is of course the open violations we experience in several European countries, with Turkey and Hungary as the most obvious examples. But also, in many other countries there are more hidden violations (Denmark and the UK, can provide such evidence) and a growing need to pay attention to the lack of protection of basic values in the laws and regulations for higher education.

I will recommend other trade unions with members in higher education, to use the recommendation more actively and submit allegations to UNESCO about violations of the global standards of higher education, which were set out in the 1997 concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel (International Labour Organization 2008):

The standards and recommendations build on principles of:

- individual academic freedom,
- institutional autonomy,
- collegial governance,
- working conditions (tenure or its functional equivalent) and fair pay.

As we are witnessing a development throughout Europe and in many other countries globally where violations of academic freedom etc. are happening on almost a daily basis, it is of crucial importance to academics and other staff in higher education that the trade unions are standing up to protect the basic values and form alliances with those who agree with us about the importance of free and independent research and teaching.

Future work in EHEA

During the last few years, another important focus of the members of the BFUG has been the lack of implementation of the principles and values of the Bologna process. Even though it is a voluntary process, there are a set of principles and values which must be implemented, respected and protected if the EHEA is to be considered as a coherent area of higher education, meeting equal levels of quality and using comparable standards

and structures. If member-states only support the process in theory and not in practice, then it will undermine general trust in the Bologna Process – both inside and outside Europe.

Thus, a new subgroup has been established under BFUG: the Bologna Implementation Coordination Group (BICG). It is the view of ETUCE that such a group must respect a set of principles, which on the one hand respects the voluntary participation of countries while on other hand protects the coherence of the EHEA.

In their publication to the ministerial meeting in 2018 EI (the regional structure of EI representing Europe) recommended that the guiding principle for the BICG should be supportive rather than sanctioning but must nevertheless remain binding (for example by publicly naming and agreeing to establish a roadmap for the purpose of solving the problems within a certain timeframe) (ETUCE 2018). It is crucial that ESU and EI/ETUCE are involved in the process as the legitimate representatives of students and staff affected by the procedures.

And finally, the ETUCE proposed the creation of a specific part of the EHEA website whereby countries are named for failing to meet the requirements revealed during evaluations (for example, respect for ESG, protections for academic freedom and so on).

Future development of quality teaching

With respect to the necessary and continued developments of teaching in universities and other higher education institutions, academics must be best equipped with pedagogical tools and methods to meet the requirements of human and digital developments in existing and future societies.

Furthermore, the connection between teaching, scholarship and research is vital for ensuring the quality and relevance of higher education and should be better protected and developed.

Finally, the professional career of academics must include better institutional recognition of the teaching component. The future academic career should not only be based on a reward structure which focuses on attracting external funding and publishing research output but must give recognition to quality teaching as well.

In a resolution passed at the ETUCE conference in Belgrade in 2016: *Enhancing the Status and Recognition of Teaching in Higher Education*, ETUCE calls on governments and higher education institutions (ETUCE 2016):

- *to ensure that educators are employed on decent, secure contracts;*
- *to increase investment in activities that support the teaching function;*
- *to provide academics with high quality pedagogical training and continuous professional development that focuses directly on their academic practice and makes it possible for them to implement the principles of the scholarship of teaching and learning;*
- *to support research-led teaching and the principles of the teaching-research nexus in general as the best way to ensure the delivery of up-to-date knowledge and socially relevant education;*
- *to recognise teaching as a legitimate career progression route and ensure a better balance between teaching and research in academic staff progression and promotion decisions;*
- *to place peer review at the heart of the process for evaluating the quality of higher education teaching.*

Of course, it will be necessary to create a worldwide consensus that such changes in the academic career are needed. It is not a national or European issue which can be solved and realised without global support.

Conclusion

Since EI was recognised as a Consultative member of the Bologna process in 2005, progress has taken place within the areas that higher education teachers have lobbied for as priorities.

Sometimes we have been hit by strong backlashes – in particular during and after the financial melt-down in 2008/2009, where many teachers (not only in the higher education sector) experienced major reductions in public funding of education, and in many cases also in their salaries and pensions.

Cuts in public investment and a general policy in the EU and in many member-states of seeing education mainly as an economic instrument to regain competitiveness and create jobs, has meant that immediate employability has had a top priority among many members of the EHEA.

Fortunately, we can now see the contours of a change, perhaps best expressed in the following statement from the 2018 Paris ministerial communique:

> *"We recognise that further effort is required to strengthen the social dimension of higher education. In order to meet our commitment*

> *that the student body entering and graduating from European higher education institutions should reflect the diversity of Europe's populations, we will improve access and completion by under-represented and vulnerable groups"* (Ministerial Conference 2018: 4).

In their report to the same ministerial conference, ETUCE stressed that:

> *"Higher education must prepare future generations with skills and knowledge for a labour market and jobs that don't yet exist. Thus, it is a disadvantage to both the students and the future development of our societies if higher education is reduced to an easily measurable, one-size-fits-all system based on standardised learning outcomes and short-term employability"* (ETUCE 2018: 21).

The representatives of teachers in the EHEA will continue to support higher education as an investment in future generations. All modern societies will need free and independent research and teaching. Thus, universities have a unique role in society and require academic freedom and institutional autonomy to be protected in order to be able to fulfil and further develop this role to the benefit of the entire society.

The fight for academic values and principles will continue!

Literature

Clark, Marie (2015): Creating a Supportive Working Environment in European Higher Education, http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/HigherEducation.pdf (13.5.2019).

EHEA (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, http://ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (19.8.2019).

ENQA (2015): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, https://enqa.eu/index.php/home/esg/ (2.5.2019).

ETUCE (2016): Enhancing the Status and Recognition of Teaching in Higher Education, https://www.csee-etuce.org/ru/documents/resolutions/1780-enhancing-the-status-and-recognition-of-teaching-in-higher-education-2016 (1.5.2019).

ETUCE (2018): Academics United for Quality Higher Education: The views of the European Education Trade Unions on the Bologna Process, https://www.csee-etuce.org/images/attachments/AcademicsUnitedforQualityHE-EN.pdf (1.5.2019).

International Labour Organization (2008): The ILO/UNESCO Recommendation concerning the status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997), http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf (1.5.2019).

Ministerial Conference (2018): Paris Communique, http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (30.4.2019).

G Die Verantwortung von Bund und Ländern

G | 1

Klasse oder Masse? Hochschulfinanzierung im Spannungsfeld von Grundfinanzierung und Bund-Länder-Programmen

Salvatore Barbaro

Derzeit werden acht Wissenschaftspakte zwischen Bund und Ländern verhandelt, so viele gleichzeitig wie nie zuvor.[1] Das bedeutet, jetzt erfolgen zentrale Weichenstellungen: ob unser Wissenschaftssystem mittelfristig international zu den Leistungsfähigsten gehören wird, ob Hochschulen die Fachkräfte ausbilden, die unser Land braucht, um Innovation, Wohlstand und Zusammenhalt zu garantieren, und ob die Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Qualität von Lehre und Studium weiter zu verbessern.

Um solche Herausforderungen zu stemmen, müssen Kräfte gebündelt und die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern muss weiter ausgebaut werden. Die Grundgesetzänderung des Artikels 91b hat dafür den rechtlichen Rahmen geschaffen.

„Klasse oder Masse" – es geht nicht um ein „Entweder-oder"

Es gibt genügend Untersuchungen über den aktuellen und zukünftigen Fachkräftebedarf. Trotz der hoch bleibenden Zahl der Hochschulzugangsberechtigten gebe ich ein klares Bekenntnis zur Ausbildungsoffensive: Wir brauchen mehr junge Menschen mit Hochschulabschluss.

Um sowohl „Masse" als auch „Klasse" an den Hochschulen auszubilden, bedarf es zunächst dreierlei:

1. Es dürfen keine zusätzlichen Barrieren für den Hochschulzugang errichtet werden. Wir müssen im Gegenzug dafür sorgen, dass sich unsere Hochschulen noch weiter für nicht traditionelle Zielgruppen öffnen. Dafür braucht es flexible Studienformate und Unterstützungsangebote.
2. Wir müssen die Finanzierung der Hochschulen nachhaltig aufstellen. Der Hochschulpakt ist in allen Ländern zu einem substanziellen Teil der Hochschulfinanzierung geworden. Nun müssen wir ihn in eine nachhaltige Säule der Hochschulfinanzierung überführen.

1 Der Beitrag spiegelt den Stand der Dinge zum Zeitpunkt der GEW-Wissenschaftskonferenz im September 2018 wider.

3. Wir müssen die Qualitätsoffensive an den Hochschulen weiterführen. Akkreditierung, Qualitätssicherung, Studierenden- und Absolventenbefragungen bilden zusammen ein Qualitätsnetz, das wir benötigen, um auch eine große Masse von Studierenden qualitativ hochwertig auszubilden.

Entwicklungen der Hochschullandschaft Rheinland-Pfalz

Die rheinland-pfälzischen Hochschulen haben die Qualität von Lehre und Studium während des Ausbaus der Studienplätze weiter erhöht. Eine unabhängige Expertenkommission hat in diesem Jahr bestätigt, dass dadurch besonders gute Voraussetzungen für die weitere Qualitätsentwicklung geschaffen wurden. Diese Erfolge sind auf eine klare Zielsetzung zurückzuführen. Was sind unsere Ziele in Rheinland-Pfalz?

- Rheinland-Pfalz soll ein attraktiver Studienort sein.
- Heute studieren an rheinland-pfälzischen Hochschulen 122.000 Studierende, das sind 20.000 mehr als noch vor zehn Jahren. Und auch in den kommenden Jahren werden hohe Zahlen erwartet.
- Rheinland-pfälzische Hochschulen sollen nicht nur in der Wissenschaftswelt gut vernetzt sein, sondern auch in ihren Regionen. Dadurch bilden sie die Fachkräfte aus, die unsere Wirtschaft und Gesellschaft in Zukunft benötigt. Praxisnähe ist ein Kernelement des Studiums. Die dualen Studiengänge, die berufliche und akademische Ausbildung verbinden, sind eins unserer Aushängeschilder.
- Junge Menschen sollen ein qualitativ hochwertiges Angebot und die Unterstützung erhalten, um ihre Studienwünsche zu verwirklichen. Jeder, der studieren will, soll auch ohne das klassische Abitur studieren können, wenn berufliche Qualifikationen erworben wurden. Offener Hochschulzugang und hohe Durchlässigkeit – dafür steht Rheinland-Pfalz wie kein anderes Land.

Um diese Ziele zu erfüllen, hat die Landesregierung parallel zum Hochschulpakt 2020 Weichen für die Zukunft gestellt:

Mit der Ausfinanzierung des Hochschulpakts und einer moderaten Steigerung der Grundfinanzierung wird ein bedarfsgerechtes und qualitätsvolles Studium überall im Land gesichert. Hierfür wurde den Hochschulen bereits ein gewisser Anteil der Hochschulpaktmittel dauerhaft zur Verfügung gestellt.

Es ist richtig, dass die GEW fordert, die Grundfinanzierung der Hochschulen anzuheben. Doch geht es nicht nur um mehr Geld im System, sondern auch um Erhöhung von Effizienz und Leistungsfähigkeit und gezielte Anreize, um unsere Hochschulen strategisch weiterzuentwickeln.

Wir sehen das Erfordernis von ausreichend unbefristeten Stellen an den Hochschulen. Durch die Schaffung von 400 zusätzlichen Dauerstellen in den letzten vier Jahren haben wir unsere Hochschulen unterstützt. Damit haben sich auch die Betreuungsrelationen stetig verbessert – anders als im bundesweiten Trend.

Wir haben unsere Hochschulen dazu verpflichtet, Leitlinien für gute Arbeit zu erarbeiten und umzusetzen. Wir verpflichten unsere Hochschulen außerdem dazu, sachgrundlose Befristungen und damit Kurzzeitverträge in Zukunft zu vermeiden.

Gleichwohl ist die aktuelle Situation noch nicht zufriedenstellend. Wir wollen und werden die Betreuungsverhältnisse und damit die Lehr- und Studienbedingungen weiter verbessern. Eine Verstetigung des Hochschulpaktes wird uns dies erleichtern.

Auch bei der Schaffung von transparenten Karrieremöglichkeiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs kann auf beachtliche Erfolge zurückgeblickt werden: Rheinland-Pfalz war durch seinen Einsatz für die Juniorprofessur deutschlandweit ein Vorreiter. Zusätzlich haben wir mit unseren Hochschulen vereinbart, dass jede zweite Juniorprofessur mit einer Tenure-Track-Option ausgeschrieben wird. Transparente Karrierewege für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu schaffen bedeutet für uns auch, die Fachhochschulen stärker als bisher in das Promotionsgeschehen einzubinden. Wir bleiben dabei, das Promotionsrecht an den Universitäten zu belassen, setzen aber auf das Modell der Kooperativen Promotion, das wir durch ein neues Förderprogramm im Rahmen gemeinsamer Forschungskollegs noch stärker unterstützen wollen. So stärken wir auch die Forschung an Fachhochschulen und damit deren Attraktivität und Innovationskraft.

Wir wollen mehr jungen Menschen die Möglichkeit bieten, an unseren Hochschulen zu studieren. Hier sind wir, auch dank des Hochschulpaktes, ein großes Stück vorangekommen. Dabei konnten auch mehr Studieninteressierte aus bildungsfernen Schichten und beruflich Qualifizierte für ein Studium gewonnen werden. Dazu tragen insbesondere Maßnahmen zur gezielten Information und Begleitung vor und während des Studiums, zur Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungssystemen und zur Schaffung dualer Studienangebote bei.

Dadurch wird gleichzeitig die Attraktivität der dualen Ausbildung erhöht. Als Beispiel kann das Projekt „Lehre plus HS“ an der Hochschule Kaiserslautern genannt werden:

Auszubildende mit Abitur können während ihrer Berufsausbildung in einem fachlich affinen Studiengang der Hochschule Module studieren, die später sowohl für eine Meisterausbildung als auch für ein Bachelorstudium angerechnet werden können. In solchen Verknüpfungen liegt zweifellos Potenzial für die Fachkräfteentwicklung.

Die rheinland-pfälzischen Hochschulen sind durch diese Maßnahmen attraktiver, vielfältiger und durchlässiger geworden, die Studierendenschaft heterogener. Das bedeutet, dass der Umgang mit Vielfalt auch ein Bestandteil der Lehre werden muss.

Bund-Länder-Verhandlungen zur Hochschulfinanzierung

In der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz haben die Länder ein Arbeitspaket zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung definiert, das es in diesem Ausmaß in Deutschland bisher noch nicht gegeben hat. Es ist ein ehrgeiziger Plan, den wir uns gesetzt haben und den wir umsetzen werden, denn die Hochschulen und die dort Beschäftigten brauchen Planungssicherheit.

Neben der Frage der Nachhaltigkeit, die besonders den Hochschulpakt betrifft, verhandeln wir gegenwärtig mit dem Bund auch über ganz neue Programme. Dazu zählt die Förderung von angewandter Forschung und Entwicklung sowie von Personalgewinnung an Fachhochschulen.

Die größte Aufmerksamkeit liegt auf dem Hochschulpakt, der zusammen mit dem Qualitätspakt Lehre rund 3,5 Mrd. Euro pro Jahr ausmacht, davon sind knapp 2 Mrd. Euro Bundesmittel. Seit 2007 stellen Bund und Länder mithilfe des Hochschulpakts sicher, dass die notwendigen Ausbildungskapazitäten geschaffen werden und all diejenigen, die studieren möchten, ein qualitativ hochwertiges Hochschulstudium aufnehmen und abschließen können.

Auch zur Nachfolge des Qualitätspakts Lehre, der im Jahr 2020 ausläuft, führen wir gegenwärtig Verhandlungen. Seitens der Länder bewerten wir ihn als großen Erfolg. Dies wird auch aus der Programmevaluation deutlich, die der Bund in Auftrag gegeben hat. Das Nachfolgeprogramm muss an diese Erfolge anknüpfen und die grundsätzliche Ausrichtung des Qualitätspakts beibehalten, um auch in Zukunft Impulse zur Verbesserung von Studium und Lehre geben zu können.

Unser Ziel ist es, in ganz Deutschland ein am Bedarf orientiertes Studienangebot mit hoher Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln. Alle Prognosen lassen erwarten, dass die Studienanfängerzahlen in den nächsten Jahren auf dem erreichten hohen Niveau verbleiben werden. Wir wollen diese Studierenden hervorragend ausbilden und ihnen gute Übergänge ins Studium und in den Arbeitsmarkt bieten. Dazu benötigen wir einen starken und nachhaltigen Hochschulpakt und einen starken und nachhaltigen Qualitätspakt.

G | 2

Lust statt Frust! Das Budenheimer Memorandum und die Folgen

Andreas Keller

Die Lehre gehört zum Kerngeschäft der Hochschulen, die tatsächlich Hochschulen heißen – nicht etwa Hochforschungseinrichtungen. In Wirklichkeit aber hat die Forschung der Lehre längst den Rang abgelaufen. Nicht die Anerkennung im Hörsaal, sondern möglichst viele Publikationen mit hohem „Impact-Faktor" sorgen für eine hohe Reputation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Die in vielen Fächern unverdrossen verlangte Habilitation ist zwar formal eine Lehrbefähigung (Venia Legendi), tatsächlich steht aber bei ihr die erbrachte Forschungsleistung im Vordergrund. Die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln ist ein entscheidender Faktor für eine wissenschaftliche Karriere geworden – diese können aber in der Regel nur für die Forschung eingeworben werden.

Die aktuelle Politik von Bund und Ländern vertieft die falsche Prioritätensetzung zulasten der Hochschullehre. Auf unbestimmte Zeit fließen Jahr für Jahr über eine halbe Milliarde Euro in die Förderung der Spitzenforschung an ausgewählten Spitzenuniversitäten. Nicht weniger als zehn Milliarden Euro – mehr als das Fünffache des Hochschulpakts – geben sie in den Pakt für Forschung und Innovation (PFI), mit dem insbesondere die außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die mit Abstand größte Drittmittelgeberin der Hochschulen, finanziert werden – pro Jahr, wohlgemerkt. Geld ist nicht alles, aber ohne Geld ist alles nichts. Es ist daher höchste Zeit für eine andere Prioritätensetzung in der Hochschulpolitik, die nicht nur Forschungs-, sondern auch Bildungspolitik ist.

Eine neue hochschulpolitische Prioritätensetzung zugunsten der Lehre setzt zunächst deren auskömmliche Finanzierung voraus. Während die Grundhaushalte der Hochschulen in den meisten Ländern stagnieren oder sogar gekürzt werden, geizen Bund und Länder nicht, immer neue befristete Förderprogramme und Wettbewerbe aus dem Boden zu stampfen.

Mit dem Nachfolgeprogramm des Hochschulpakts 2020, dem Zukunftsvertrag „Studium und Lehre stärken", hatte der Bund die Chance, in die dauerhafte Grundfinanzierung der Hochschulen einzusteigen. Mit der 2013 in Kraft getretenen Lockerung des Kooperationsverbots im Grund-

gesetz war dafür der verfassungsrechtliche Weg frei gemacht worden. Die GEW hatte daher die Forderung nach einem „neuen Hochschulpakt“ in den Mittelpunkt des aus Anlass der GEW-Wissenschaftskonferenz vorgelegten Budenheimer Memorandums[1] gestellt (GEW 2018).

Von Budenheim nach Berlin: Mehr Geld für die Lehre

Am Ende ist es gelungen, einige Forderungen aus dem Memorandum durchzusetzen. Der Hochschulpakt läuft nicht, wie es aufgrund der festgefahrenen Verhandlungen zeitweise zu befürchten war, 2020 aus, sondern wird als Zukunftsvertrag fortgeschrieben. Darüber hinaus wird er, wie im Memorandum gefordert, nicht einfach nur für weitere fünf Jahre verlängert, sondern ist verstetigt worden, er läuft also entsprechend der von Bund und Ländern abgeschlossenen Verwaltungsvereinbarung auf unbestimmte Zeit.

Fehlanzeige gilt es indes bei der von GEW geforderten Dynamisierung des Pakts zu vermelden. Während die Fördersumme des Pakts für Forschung und Innovation bis mindestens 2030 Jahr für Jahr um drei Prozent steigen wird, bleibt der Zukunftsvertrag – abgesehen von einer einmaligen Erhöhung der Bundesmittel von 1,88 auf 2,05 Milliarden Euro – eingefroren.

Dabei war der Hochschulpakt ohnehin schon deutlich unterfinanziert. Geht man von den tatsächlichen Durchschnittskosten eines Studiums aus und unterstellt, dass sich Studienanfängerinnen und Studienanfänger wie bisher auf Universitäten und Fachhochschulen verteilen und drei Viertel der Bachelorabsolventinnen und -absolventen ein Masterstudium anstreben, hätte die Zuweisung aus dem Hochschulpakt für einen Studienplatz von derzeit 26.000 auf mindestens 36.000 Euro erhöht werden müssen (GEW 2018). Ein Einfrieren war insofern genau die falsche Antwort. Mit einer Verbesserung der miserablen Betreuungsrelationen – an den Universitäten kommen im Durchschnitt über 60 Studierende auf eine Professorin oder einen Professor – kann unter diesen Voraussetzungen leider nicht gerechnet werden.

Bei der Verteilung der Mittel des Zukunftsvertrags sollen drei gewichtete Parameter gelten: Studienanfängerinnen und Studienanfänger (20 Prozent), Studierende in der Regelstudienzeit plus zwei Semester (60 Prozent) und Absolventinnen und Absolventen (20 Prozent). In ihrem Budenheimer Memorandum hatte sich auch die GEW dafür ausgespro-

1 In Kapitel G3 dieses Bandes abgedruckt

chen, dass die Mittelverteilung des Hochschulpakts künftig nicht allein an der Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, sondern auch an der Zahl der Studierenden sowie der Absolventinnen und Absolventen ausgerichtet wird. Ganz bewusst hatte die GEW aber von der Zahl der Studierenden, nicht der Studierenden in der Regelstudienzeit gesprochen. Wir brauchen keine Anreize, Studierende im Eiltempo durchs Studium zu schleusen und sie verloren zu geben, wenn sie nicht schnell genug ihren Abschluss machen, sondern eine bestmögliche Unterstützung von Hochschulen, die die vielen Studierenden bilden und ausbilden und erfolgreich zum Abschluss führen.

Gute Lehre, gute Arbeit – Dauerstellen für Daueraufgaben

Die Forderung nach Finanzierung von Dauerstellen durch das Nachfolgeprogramm des Hochschulpakts war eine der Kernforderungen des Budenheimer Memorandums, aber auch der im Frühjahr parallel zu den Bund-Länder-Verhandlungen gestarteten Kampagne „Frist ist Frust“[2], die die GEW gemeinsam mit ver.di und dem Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft (NGAWiss) betrieb. Man kann mit Fug und Recht behaupten, dass es gelungen ist, diese Forderung gut zu platzieren. Dauerstellen für Daueraufgaben – diese Forderung bestimmte nicht nur die Berichterstattung über die Bund-Länder-Verhandlungen, sondern auch die Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Prof. Dr. Martina Brockmeyer (Klein 2019), sowie der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Prof. Dr. Peter-André Alt (Kühne 2019), sprachen sich dafür aus, dieses Prinzip im Nachfolgeprogramm des Hochschulpakts zu verankern. Per Pressemitteilung positionierte sich sogar Bundesbildungs- und -forschungsministerin Anja Karliczek (CDU) in dieser Weise (BMBF 2019).

Am Ende ist eine verbindliche Festlegung zugunsten von Dauerstellen oder zumindest die Einführung eines Parameters, der bei der Verteilung der Mittel Anreize für die Entfristung von Beschäftigungsverhältnissen setzt, wohl am Widerstand der Länder gescheitert. Allerdings sieht die Verwaltungsvereinbarung zum neuen Zukunftsvertrag „Studium und Lehre stärken“ vor, dass „die Länder bei der Verwendung der Mittel Schwerpunkte insbesondere beim Ausbau von dauerhaften Beschäftigungsverhältnissen des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen, mit Studium und Lehre befassten Personals an den Hochschulen“ setzen (GWK 2019: § 1 Absatz 2). „Damit

2 Siehe https://frististfrust.net/

soll auch eine Verbesserung der Betreuungsverhältnisse bzw. der Betreuungssituation erreicht werden“, heißt es dort weiter sowie: „Dabei wirken die Länder auf eine geschlechterparitätische Zusammensetzung des Personals hin“ (GWK 2919: § 1 Absatz 2).

Wie die Länder diese Vorgabe umsetzen, haben sie gemäß Verwaltungsvereinbarung in „Verpflichtungserklärungen“ darzulegen, die der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vorzulegen sind. Eine entscheidende Herausforderung für die GEW und ihre Bündnispartner in der Kampagne „Frist ist Frust“ wird sein, die Ausarbeitung der Verpflichtungserklärungen in den jeweiligen Ländern zu begleiten, dafür Vorschläge zu machen und die jeweiligen Ministerien auch öffentlichkeitswirksam unter Druck zu setzen.

Balance von Verstetigung und Innovation

Als Nachfolgeprogramm des Qualitätspakts Lehre haben Bund und Länder das Programm „Innovation der Hochschullehre“ auf den Weg gebracht. Dafür werden jährlich bis zu 150 Millionen Euro bereitgestellt, davon 40 Millionen durch die Länder. Bisher waren es 200 Millionen Euro, die zu 100 Prozent der Bund aufbrachte. Ein erneuter Beleg dafür, dass Bund und Länder die Lehre im Vergleich zur Forschung äußerst stiefmütterlich behandeln. Das Nachfolgeprogramm des Hochschulpakts, der Zukunftsvertrag, wird abgesehen von einer einmaligen Erhöhung eingefroren, beim Qualitätspakt wird nun sogar der Rotstift angesetzt.

Dabei wären eigentlich sowohl eine Verstetigung der vielen guten Projekte zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium, die an den Hochschulen aufgebaut wurden, als auch zusätzliche Mittel für neue Vorhaben notwendig gewesen. Hinzu kommt, dass das Budget für die in der Verwaltungsvereinbarung noch recht nebulös skizzierte „Organisation zur hochschul- und länderübergreifenden Förderung und Entwicklung der Lehre“ ebenfalls aus der reduzierten Fördersumme finanziert werden muss. Für diese Organisationseinheit scheint es im Übrigen noch kein Konzept zu geben und auch keine Verständigung auf die Trägerorganisation, für die sich im Vorfeld die Hochschulrektorenkonferenz ins Spiel gebracht hatte.

Zur Debatte um die Zukunft des Qualitätspakts Lehre hatte die GEW zuvor mit einem Positionspapier mit dem Titel „Innovation durch Partizipation“ [3] Stellung genommen. Darin spricht sich die Bildungsgewerkschaft für

3 Abgedruckt in Kapitel G4 dieses Bandes

eine „Balance von Verstetigung und Innovation in der Förderung der Lehre“ aus (GEW 2019: 4). Dort wird ausgeführt, dass es richtig sei, den Hochschulen gezielte Anreize für Qualitätsverbesserungen und Innovationen in Lehre und Studium zu geben. Die Förderung müsse aber in die Breite wirken, auf Beteiligung setzen und nachhaltige Strukturen mit dauerhaften Beschäftigungsverhältnissen aufbauen. Der Qualitätspakt Lehre dürfe nicht auf Kosten des Ausbaus und der Sicherung der Qualität in der Fläche gehen. Konzepte, Strategien und Erfahrungen der Hochschulen müssten transparent gemacht werden und im Sinne der Übertragung erfolgreicher Maßnahmen in die Breite Kooperationen befördern – hatte die GEW zuvor bereits im Budenheimer Memorandum gemahnt.

Bei der Vergabe von Mitteln aus den Programmen müssten Lehrende und Studierende auf Augenhöhe beteiligt werden, auch Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis, Arbeitgeber wie Gewerkschaften sollten einbezogen werden, so die GEW. Das gelte auch für eine neue Organisation zur Förderung der Lehre, wie sie nun Bund und Länder planen. Eine hochschulübergreifende Lehrorganisation könnte die an den Hochschulen etablierten Strukturen vernetzen und die Weiterqualifizierung der Beschäftigten über Netzwerke fördern. Entscheidend sei, so die GEW, dass die Organisation partizipatorisch verfasst und von Lehrenden und Studierenden gemeinsam getragen werde.

Diese Überlegungen lassen sich analog auf die von Bund und Ländern geförderte Qualitätsoffensive Lehrerbildung übertragen. Die 2014 gestartete und 500 Millionen Euro schwere Qualitätsoffensive hat zwar wichtige und überfällige Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten gesetzt: Bisher vernachlässigte inhaltliche Herausforderungen wie Inklusion, Heterogenität und Diversität spielen in den geförderten Projekten eine große Rolle, ebenso die Vernetzung von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften oder die Professionalisierung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers – Bereiche, in denen auch die GEW einen großen Entwicklungsbedarf sieht. Auf der anderen Seite ist klar, dass sich die bestehenden Qualitätsprobleme in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht allein durch die Förderung einzelner Projekte an ausgewählten Universitäten lösen lassen. Die Maßnahmen müssen in der Breite wirksam werden. Was in der Qualitätsoffensive demnach fehlt, sind Mechanismen, die dafür sorgen, dass alle Lehrenden und Studierenden an den in den geförderten Universitäten entwickelten Konzepten und den dort gemachten Erfahrungen teilhaben können und ggf. auch Erkenntnisse auf ihre Institution übertragen können.

Neue Herausforderungen für die Hochschullehre

Um zum Ausgangspunkt zurückzukommen: Geld ist nicht alles, aber ohne Geld ist alles nichts. Die neuen Herausforderungen, die die Hochschulen zu bewältigen haben, sind enorm. Und dafür brauchen sie eine ausreichende Finanzierung. So geht es um eine Professionalisierung der Hochschullehre. Gute Lehre ist ein Job für Profis. Es ist Aufgabe der Hochschulen, für ein ausreichendes Fort- und Weiterbildungsangebot zur Vermittlung und Entwicklung von Kompetenzen in der Lehre zu sorgen und dieses zu finanzieren, das allen in der Lehre Tätigen offensteht und als Teil der Dienstaufgaben im Rahmen der Arbeitszeit wahrgenommen werden kann – Doktorandinnen und Doktoranden ebenso wie Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ebenso wie Lehrbeauftragten, Privatdozentinnen und Privatdozenten.

Es geht um die Herausforderung einer diversen Hochschule. Wie in anderen Industrieländern gelangt heute auch in Deutschland weit über die Hälfte eines Altersjahrgangs an die Hochschulen. Damit wird auch die Zusammensetzung der Studierendenschaft heterogener: Wir haben es mit Studierenden mit Abitur, Fachhochschulreife und ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung zu tun, mit Studierenden aus Akademikerfamilien und „First Generation"-Studierenden ohne akademischen Hintergrund, mit Frauen, Männern und Menschen mit diverser Geschlechtsidentität, mit Studierenden mit und ohne Kinder oder pflegebedürftige Angehörige, mit Studierenden aus dem In- und Ausland, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Beeinträchtigungen usw. Studiengangskonzepte und Lehrmethoden müssen all dies berücksichtigen, Studienorganisation und Infrastruktur müssen diesen besonderen Anforderungen Rechnung tragen, und die Betreuungsrelationen müssen eine individuelle Beratung und Betreuung gewährleisten.

Es geht weiter um die Zukunft der Hochschulbildung in der digitalen Welt. Diese hat ein großes Potenzial, es wird aber auch viel Schindluder mit der Vision einer umfassenden Digitalisierung betrieben. Falsch ist die Vorstellung, die Digitalisierung der Hochschullehre könne die Präsenzlehre ersetzen. Der direkte Kontakt von Lehrenden und Studierenden sowie Studierenden untereinander ist essenziell für eine qualitative Hochschulbildung. Zu wünschen ist, dass nicht einfach nur traditionelle Methoden einen digitalen Upgrade erfahren, was der Fall ist, wenn etwa Vorlesungen mitgeschnitten und als Videos ins Internet gestellt werden, sondern dass mit digitalen Mitteln Interaktion und Partizipation gefördert, innovative

Lehre vorangetrieben und Studierende ins Zentrum von Lehre und Studium gerückt werden. Digitalisierung verbessert nicht an sich die Qualität von Studium und Lehre, sondern sie muss auf die jeweiligen Inhalte und Anforderungen zugeschnitten sein.

Es geht schließlich aber vor allem auch – über die Frage einer angemessenen hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildung hinaus – um eine angemessene Unterstützung der Lehrenden. In der hochschulpolitischen Debatte ist zu Recht viel von Bedürfnissen der Studierenden die Rede. Weiter werden die Hochschulen, vertreten durch ihre Präsidentinnen und Präsidenten, Rektorinnen und Rektoren, nicht müde zu betonen, dass sie angemessene Rahmenbedingungen, insbesondere auch eine stärkere Autonomie benötigen. Viel zu wenig wird von den Lehrenden gesprochen, die als Professorinnen oder wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrkräfte oder Lehrbeauftragte dafür sorgen, dass mittlerweile knapp drei Millionen Studierende bundesweit gebildet und ausgebildet werden können.

Die GEW steht dafür, in der Debatte um die Qualität von Lehre und Studium auch den Lehrenden eine Stimme zu geben. Sie haben mehr Anerkennung und Wertschätzung verdient, vor allem aber auch faire Beschäftigungsbedingungen und verlässliche Karrierewege. Für die GEW und die anderen in der Bildungsinternationale (Education International – EI) zusammengeschlossenen Bildungsgewerkschaften ist das auch ein Thema, das ganz nach oben auf die Agenda des Bologna-Prozesses gehört. Denn gute Lehre und gute Arbeit sind zwei Seiten einer Medaille.

Literatur

BMBF (2019): Pressemitteilung 031/2019, 05.04.: Bundesbildungsministerin Karliczek zur Nachfolge des Hochschulpakts, https://www.bmbf.de/de/bundesbildungsministerin-karliczek-zur-nachfolge-des-hochschulpakts-8319.html (16.08.2019).

GWK (2019): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Gundgesetzes über den Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken vom 6. Juni 2019, https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-ZV_Studium_und_Lehre_staerken.pdf (16.08.2019).

GEW (2018): Ein neuer Hochschulpakt muss her! Hochschulen ausbauen – Qualität von Lehre und Studium nachhaltig verbessern. Budenheimer Memorandum der Bildungsgewerkschaft GEW, Frankfurt am Main.

GEW (2019): Innovation durch Partizipation, Frankfurt am Main.

Klein, Susanne (2019): Wir können nicht so weiter lehren. In: Süddeutsche Zeitung, 27.01., https://www.sueddeutsche.de/bildung/vorsitzende-des-wissenschaftsrats-wir-koennen-nicht-so-weiterlehren-1.4302774 (16.08.2019).

Kühne, Anja (2019): In der Lehre hat sich viel getan. In: Der Tagesspiegel, 05.02., https://www.tagesspiegel.de/wissen/hochschulen-in-der-lehre-hat-sich-viel-getan/23951514.html (16.08.2019).

G | 3 Ein neuer Hochschulpakt muss her! Hochschulen ausbauen – Qualität von Lehre und Studium nachhaltig verbessern

Budenheimer Memorandum der Bildungsgewerkschaft GEW[1]

Etwas ist faul im Bundesstaate. Qualitätspakt und Qualitätsoffensive, Evaluation und Akkreditierung – die Qualität von Lehre und Studium ist zwar in aller Munde, doch bei Studierenden und Lehrenden macht sich immer mehr Frust statt Lust breit.

Die Finanzierung der Hochschulen hält nicht Schritt mit dem Anstieg der Zahl der Studierenden. Statt für eine verlässliche und aufgabengerechte Grundfinanzierung zu sorgen, stampfen Bund und Länder immer neue Pakte und Förderprogramme aus dem Boden. Studierende, die einen Studienplatz ergattern konnten, sind mit katastrophalen Betreuungsrelationen konfrontiert. An den Universitäten kommen mehr als 60 Studierende auf eine Professorin oder einen Professor. In den Geisteswissenschaften sind es sogar 74 Studierende, in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 93 Studierende, die auf eine Professorin oder einen Professor kommen. Zusätzlich unterminieren immer mehr Zeitverträge mit immer kürzeren Laufzeiten, lange und steinige Karrierewege sowie Dumping-Löhne für Lehraufträge die Kontinuität von Lehre und Forschung.

Bund und Länder müssen jetzt die Weichen für einen Kurswechsel in der Hochschulpolitik stellen, um eine Bildungskatastrophe an den Hochschulen abzuwenden. Wir brauchen gute Hochschulbildung für alle! Ein neuer Hochschulpakt muss her!

In zwei Jahren wird der Hochschulpakt 2020 auslaufen, mit dem Bund und Länder seit 2007 für die Schaffung zusätzlicher Studienplätze sorgen. Die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ist seitdem deutlich stärker angestiegen, als es die Kultusministerkonferenz vorhergesagt hatte (GWK 2017: 5). Nahmen 2005 rund 360.000 Menschen ein Studium an einer Hochschule in Deutschland auf, sind es heute über 500.000.

1 Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands der GEW. Vorgelegt zur 10. GEW-Wissenschaftskonferenz, 26. bis 29. September 2018 in Budenheim bei Mainz.

Anzuerkennen ist, dass der 2004 ausgehandelte und 2007 in Kraft getretene Hochschulpakt dazu beigetragen hat, dass überhaupt so viele zusätzliche Studierende Jahr für Jahr aufgenommen werden konnten. Dafür wurden in der ersten und zweiten Phase des Hochschulpakts 2020 von 2007 bis 2015 insgesamt rund 14,7 Milliarden Euro bereitgestellt (Wissenschaftsrat 2018: 8). Dank des Hochschulpakts 2020 konnten Studienplätze in den ostdeutschen Flächenländern gehalten werden, die ansonsten infolge der demografischen Entwicklung abgebaut worden wären. Für die Stadtstaaten und die westdeutschen Flächenländer, die einen überproportionalen Anteil an den Steigerungen der Studierendenzahlen schulterten, stellte der Pakt eine wichtige Unterstützung dar. Entsprechend der Zielsetzung des Hochschulpakts 2020 wurde die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Fachhochschulen mit einem Zuwachs von 69 Prozent deutlich stärker gesteigert als an Universitäten (25 Prozent) (GWK 2017: 9). Zu Recht stellt der Wissenschaftsrat (2018: 7) fest, dass der Hochschulpakt 2020 zur institutionellen Finanzierung der Hochschulen beiträgt – auch wenn er formal als Projekt vereinbart wurde.

Gleichwohl weist der Hochschulpakt 2020 eine Reihe an Schwächen auf:

Der Hochschulpakt 2020 deckt die Kosten der zusätzlichen Studienplätze nicht ab.

Im Hochschulpakt 2020 wurden die Kosten eines Studienplatzes zuletzt mit 26.000 Euro veranschlagt. Tatsächlich liegen die Kosten an den Universitäten deutlich höher: Nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2018: 52) belaufen sich die durchschnittlichen Kosten für einen Bachelorabschluss auf 30.700 Euro, für einen Masterabschluss auf 20.800 Euro, zusammen also auf 51.500 Euro. An den Fachhochschulen liegen die Kosten bis zum Masterabschluss mit 24.300 Euro nur geringfügig unter dem Ansatz des Hochschulpakts 2020. Insofern konnte der Hochschulpakt 2020 auch nicht verhindern, dass die Hochschulausgaben pro Studentin und Student von rund 7.500 Euro im Jahr 2007 auf rund 6.600 Euro im Jahr 2015 zurückgegangen sind (Wissenschaftsrat 2018: 9). Die Pro-Kopf-Ausgaben Deutschlands liegen unter dem Durchschnitt der in der OECD zusammengeschlossenen Industrieländer (Wissenschaftsrat 2018: 10).

Der Hochschulpakt 2020 vernachlässigt den Bedarf an Masterstudienplätzen

Hinzu kommt, dass Bund und Länder mit dem Hochschulpakt einen Studienplatz für nur vier Jahre finanzieren, also für das gestufte Studiensystem rechnerisch eine Übergangsquote von 50 Prozent vom Bachelor- zum Masterstudium zugrunde legen. Tatsächlich ist der Bedarf an Kapazitäten im Masterstudium deutlich höher. Nach Angaben des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2016) nehmen an den Universitäten 82 Prozent der Bachelorabsolventinnen und -absolventen ein Masterstudium auf, weitere 8 Prozent planen es (Fabian u. a. 2016). Von den Bachelorabsolventinnen und -absolventen an Fachhochschulen nehmen 44 Prozent ein Masterstudium auf, weitere 20 Prozent planen es.

Der Hochschulpakt 2020 hat nicht zu einer Verbesserung der Betreuungsrelation beigetragen.

Kamen zu Beginn der Laufzeit des Hochschulpakts 2020 an Universitäten auf eine Professorin oder einen Professor bereits 55 Studierende, waren es 2015 sogar 63 (Wissenschaftsrat 2018: 19 ff.). An Fachhochschulen ist die Zahl der Studierenden pro Professorin oder Professor im gleichen Zeitraum von 40 auf 50 angestiegen. Auch wenn die Betreuungsrelationen auf das gesamte haupt- und nebenberufliche wissenschaftliche Hochschulpersonal bezogen werden, kann keine Verbesserung gemeldet werden. An Universitäten hat sich das Verhältnis von wissenschaftlichem Personal zu Studierenden von 2007 bis 2015 von 1 : 18,2 auf 1 : 19,3 verschlechtert, an Fachhochschulen ist es – auf deutlich schlechterem Niveau – mit 1 : 25,3 (2015) gegenüber 1 : 25,5 (2007) nahezu konstant geblieben.

Der Hochschulpakt 2020 hat die Zahl der Studienabbrüche und die Studiendauer nicht reduziert.

Zu den Zielen des Hochschulpakts 2020 gehören die Reduzierung der Studienabbruchquote und die Verkürzung der Studienzeiten. Einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen Studie des DZHW zufolge hat sich die Abbruchquote jedoch bei Bachelorstudierenden sogar von 28 auf 29 Prozent erhöht (Heublein u. a. 2017: 290 ff.). Der aktuelle Bildungsbericht 2018 kann außerdem keine Verkürzung der

Studienzeiten melden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung: 163 f.). Die durchschnittliche Studiendauer der durchschnittlich sechssemestrigen Bachelorstudiengänge beträgt 7,5 Semester und hat sich damit seit 2012 um ein Semester verlängert. Zusammen mit dem Master ist die Gesamtstudiendauer heute etwa auf dem Niveau wie zu Zeiten vor den Bologna-Reformen.

Der Hochschulpakt 2020 hat zu einer Ausweitung der Befristungspraxis beigetragen.

Gemeinsam mit weiteren befristeten Bund-Länder-Programmen wie der Exzellenzstrategie (vormals Exzellenzinitiative) sowie dem Ausbau der Drittmittelfinanzierung über den Pakt für Forschung und Innovation hat der Hochschulpakt 2020 zu einem weiteren Anstieg der befristeten Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen beigetragen. 80 Prozent der aus Hochschulpaktmitteln finanzierten zusätzlichen Beschäftigungsverhältnisse im wissenschaftlichen und künstlerischen Personal sind befristet, während der Befristungsanteil beim aus Grundmitteln finanzierten Personal 55 Prozent beträgt (Wissenschaftsrat 2018: 16 f.). Gleichzeit hat sich die Zahl der Lehrbeauftragten, die semesterweise angeheuert und stundenweise bezahlt werden, teilweise auch völlig unentgeltlich arbeiten müssen, von 2005 bis 2015 um 71 Prozent erhöht, während im gleichen Zeitraum das hauptberufliche wissenschaftliche Personal lediglich um 24 Prozent gewachsen ist, die Zahl der Professorinnen und Professoren sogar nur um 22 Prozent (GWK 2017: 12) (Angaben jeweils in Vollzeitäquivalenten).

Der Hochschulpakt 2020 hat zur Ausweitung von Hochdeputatslehrkräften geführt.

Die GEW sieht mit Sorgen, dass mit Hochschulpaktmitteln überproportional Lehrkräfte für besondere Aufgaben eingestellt wurden. Diese Hochdeputatslehrkräfte haben deutlich mehr Lehre zu erbringen als Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Oftmals wurden Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger eingestellt, von denen die berufsbegleitende wissenschaftliche Qualifizierung (Promotion) erwartet wurde – im Rahmen eines befristeten Beschäftigungsverhältnisses. Unter diesen Rahmenbedingungen ist eine qualitativ hochwertige Lehre nicht möglich.

Der Hochschulpakt 2020 hat den Anteil von Wissenschaftlerinnen nicht maßgeblich erhöht.

Der Anteil der Frauen am wissenschaftlichen Personal hat sich zwar erhöht, ist aber mit 35 Prozent immer noch weit von der Hälfte entfernt, bei den Professorinnen und Professoren liegt der Frauenanteil sogar nur bei 22,7 Prozent (GWK 2017: 14 f.). Dabei gehörte die deutliche Erhöhung des Frauenanteils zu den Zielen des Hochschulpakts 2020. Hinzu kommt, dass Wissenschaftlerinnen noch stärker von Befristung und Teilzeitbeschäftigung betroffen sind als Wissenschaftler (GWK 2013: Anhang) und bereits der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium für Frauen eine noch größere Hürde darstellt als für Männer (GWK 2014: Anhang).

In der Forschungsförderung haben Bund und Länder längst Nägel mit Köpfen gemacht. Die Exzellenzinitiative zur Förderung der Spitzenforschung an ausgewählten Universitäten wurde zur Exzellenzstrategie weiterentwickelt und verstetigt. In ihrem Koalitionsvertrag haben CDU, CSU und SPD ihren weiteren Ausbau vereinbart. Außerdem haben Union und SPD einen weiteren Aufwuchs der Mittel für den Pakt für Forschung und Innovation um mindestens drei Prozent jährlich vereinbart, die der außeruniversitären Forschung sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft, dem mit Abstand größten Drittmittelgeber der Hochschulen, zugutekommen.

Bund und Länder dürfen sich nicht länger aus ihrer gemeinsamen Verantwortung für die Zukunft der Hochschulbildung stehlen. Lehre und Studium müssen in der Hochschulfinanzierung den gleichen Stellenwert bekommen wie die Forschung. Mit einer Neuauflage des Hochschulpakts können Bund und Länder einen spürbaren Beitrag für den hochschulpolitischen Kurswechsel leisten, um eine Bildungskatastrophe an den Hochschulen abzuwenden und gute Hochschulbildung für alle zu gewährleisten. Voraussetzung dafür ist, dass der Hochschulpakt 2020 nicht nur einfach für weitere fünf Jahre verlängert wird, sondern zu einem wirksamen Instrument für den weiteren Ausbau der Hochschulen und die überfällige Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium weiterentwickelt wird. Ein neuer Hochschulpakt muss her!

Ein neuer Hochschulpakt muss zum einen für den notwendigen Ausbau der Hochschulen sorgen, der mit der Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium und guten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen einhergeht. Die Ausgestaltung des neuen Hochschulpakts hat sich an folgenden drei Eckpunkten zu orientieren.

(1) Gute Hochschulbildung geht nur mit einem nachhaltigen Ausbau der Hochschulen

Es gibt keinen „Studierendenberg", sondern ein „Hochplateau".

Die Vorstellung, wir hätten es mit einem vorübergehenden „Studierendenberg" zu tun, der sich „untertunneln" ließe, hat sich abermals als Illusion erwiesen. Wir haben vielmehr, um im Bild zu bleiben, von einem „Hochplateau" auszugehen. Der Anstieg der Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ist nicht nur eine zeitlich begrenzte Folge der doppelten Abiturjahrgänge in mehreren Bundesländern sowie der Aussetzung der Wehrpflicht, sondern auch der gestiegenen und weiter steigenden Bildungsbeteiligung. Ein immer größerer Anteil eines Altersjahrgangs erwirbt eine Hochschulzugangsberechtigung, immer mehr Studienberechtigte nehmen ein Studium auf. Das entspricht einem unumkehrbaren internationalen Trend, wonach das Hochschulstudium mehr und mehr zur Regelausbildung für junge Menschen wird. Eine Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) kommt zu dem Ergebnis, dass die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger bis zum Jahr 2050 deutlich über dem Niveau von 2005 liegen wird (Stuckrad u. a. 2017). Wir haben auch für die Zukunft mindestens von einem anhaltend hohen Niveau an Studienanfängerinnen und Studienanfängern, wenn nicht sogar weiter steigenden Zahlen auszugehen.

Der neue Hochschulpakt muss verstetigt werden.

Der neue Hochschulpakt muss daher verstetigt werden, das heißt von einem befristeten Sonderprogramm in einen dauerhaften Beitrag zur Verbesserung der Grundfinanzierung der Hochschulen überführt werden. Verfassungsrechtlich gibt es dafür keine Hindernisse mehr. Bereits am 1. Januar 2015 ist die Aufhebung des Kooperationsverbots für den Wissenschaftsbereich in Kraft getreten. Bei der Förderung von Wissenschaft, Forschung und Lehre dürfen Bund und Länder gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes zusammenwirken. Die Aufhebung des Kooperationsverbots sollten Bund und Länder als Kooperationsgebot verstehen und wirksam werden lassen. Ein Einstieg des Bundes in die Grundfinanzierung der Hochschulen auf Dauer und in der Fläche ist verfassungsrechtlich nicht mehr verboten, sondern bildungspolitisch geboten!

Der neue Hochschulpakt darf nicht wettbewerblich ausgestaltet werden.

Der neue Hochschulpakt muss allen Hochschulen eine verlässliche Finanzierung von Studienplätzen und Planungssicherheit geben. Die GEW kritisiert daher Überlegungen der Großen Koalition, auch den Hochschulpakt nach dem Vorbild anderer Bund-Länder-Programme wettbewerblich auszugestalten. Fatal wäre es, wie in der Koalitionsvereinbarung von CDU, CSU und SPD erwogen, die Finanzierung von Hochschulen an die über Absolventenstudien ermittelte Beschäftigungsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen oder an andere Leistungskriterien zu koppeln.

Der neue Hochschulpakt muss sich auch an der Zahl der Studierenden sowie Absolventinnen und Absolventen orientieren.

Allerdings befürwortet die GEW den Vorschlag, die Mittelverteilung eines neuen Hochschulpakts nicht allein an der Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, sondern auch an der Zahl der Studierenden sowie der Absolventinnen und Absolventen auszurichten. Auf diese Weise würde vermieden, dass Hochschulen in erster Linie auf Studierende im ersten Hochschulsemester fokussieren und den weiteren Studienverlauf sowie den erfolgreichen Abschluss des Studiums aus dem Blick verlieren. Die Hochschulen hätten stattdessen einen Anreiz, die Rahmenbedingungen für den Studienerfolg zu verbessern.

(2) Gute Hochschulbildung geht nur mit qualitativ hochwertiger Betreuung

Der neue Hochschulpakt muss die Betreuungsrelationen spürbar verbessern.

Der neue Hochschulpakt darf nicht nur für den notwendigen Ausbau der Hochschulen sorgen, sondern muss darüber hinaus einen spürbaren und nachhaltigen Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium leisten. Zu Recht hebt der Wissenschaftsrat (2018: 30) hervor, dass es vor allem die Betreuungsrelationen sind, die den notwendigen Bemühungen der Hochschulen um eine Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium Grenzen setzen. Vorrangiges Ziel eines neuen Hochschulpakts muss daher neben der Steigerung der Zahl der Studienplätze eine deutliche Verbesserung der Betreuungsrelationen an den Hochschulen werden. Das ist

auch deshalb erforderlich, weil die steigende Studierquote zu einer heterogener zusammengesetzten Studierendenschaft führt, die einer intensiveren Beratung und Betreuung bedarf.

Mindestens eine Professorin oder ein Professor muss auf 40 Studierende kommen.

Für die Betreuungsrelationen zwischen Professuren und Studierenden orientiert sich die GEW in Anlehnung an die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2008) an den Referenzwerten in der Schweiz. Demnach muss auf 40 Studierende mindestens eine Professorin oder ein Professor kommen. Um diesen Zielwert zu erreichen, müsste die Zahl der Professorinnen und Professoren in den nächsten zehn Jahren allein an den Universitäten um über 80 Prozent auf mehr als 43.000 erhöht werden – so die Ergebnisse einer von der Max-Traeger-Stiftung geförderten Expertise des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die zur 9. GEW-Wissenschaftskonferenz 2016 in der Lutherstadt Wittenberg vorgelegt worden ist (Burkhardt 2016). Außerdem müsste die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Universitäten von derzeit rund 130.000 auf mindestens 170.000 Vollzeitäquivalente ansteigen.

Der neue Hochschulpakt muss aufgestockt werden.

Um diesen Eckwerten näher zu kommen, bedarf es nicht nur einer Verstetigung des neuen Hochschulpakts, dieser muss darüber hinaus auch substanziell aufgestockt werden. Die für einen Studienplatz veranschlagten Kosten müssen auf das Niveau der tatsächlichen Kosten angehoben werden. Weiter müssen ausreichend Masterstudienplätze für Bachelorabsolventinnen und -absolventen finanziert werden, die Übergangsquoten müssen realistisch mit mindestens 75 Prozent kalkuliert werden. Geht man von den vom Statistischen Bundesamt (2018: 52) angegebenen tatsächlichen Durchschnittskosten aus und unterstellt, dass sich Studienanfängerinnen und Studienanfänger wie bisher zu ca. 60 Prozent an Universitäten und zu 40 Prozent an Fachhochschulen einschreiben, muss die Zuweisung aus dem Hochschulpakt für einen Studienplatz von derzeit 26.000 auf mindestens 36.000 Euro erhöht werden.

Die Finanzierung des neuen Hochschulpakts muss dynamisiert werden.

Darüber hinaus muss die Finanzierung des neuen Hochschulpakts dynamisiert, d. h. kontinuierlich ausgebaut werden. Selbst der Wissenschaftsrat (2018: 43 f.) hat Bund und Ländern die Prüfung einer dynamischen Finanzierungskomponente empfohlen. Die GEW schlägt – entsprechend der jährlichen Steigerung des Budgets des Pakts für Forschung und Innovation – eine jährliche Erhöhung um mindestens drei Prozent vor. Auf diese Weise können zum einen Tarif- und weitere Kostensteigerungen aufgefangen werden. Zum anderen ergibt sich in Zukunft perspektivisch – im Falle rückläufiger Studienanfängerzahlen – zusätzlicher Handlungsspielraum für Qualitätsverbesserungen.

Die Fachhochschulen müssen aufgewertet werden.

Die verstärkte Förderung der Fachhochschulen muss begleitend zum Hochschulpakt mit einer Aufwertung dieses Hochschultyps verbunden werden – Fachhochschulen dürfen nicht die Aufgabe zugewiesen bekommen, Dumping-Studienplätze für einen insgesamt nicht ausfinanzierten Aufwuchs an Studierenden bereitzustellen. Die Aufwertung der Fachhochschulen schließt neben dem Auf- bzw. Ausbau eines eigenen akademischen Mittelbaus die Verbesserung der Forschungsmöglichkeiten und die Erteilung des Promotionsrechts in forschungsstarken Bereichen ein.

Der neue Hochschulpakt muss für mehr Studienplätze in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sorgen.

Im Hochschulpakt 2020 haben sich die Länder verpflichtet, einen höheren Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Fachhochschulen und in den Fächergruppen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik zu erreichen. Angesichts des enormen Lehrkräftemangels, mit dem die Schulen zu kämpfen haben, spricht sich die GEW dafür aus, dass sich die Länder im neuen Hochschulpakt verpflichten, die Zahl der Studienplätze in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung deutlich zu erhöhen. Es ist nicht länger hinnehmbar, dass auf der einen Seite qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer fehlen, auf der anderen Seite aber viele Lehramtsstudiengänge mit einem Numerus clausus belegt sind.

Die Qualitätskomponente des neuen Hochschulpakts ist wirksam auszugestalten.

Zehn Prozent der Mittel des Hochschulpakts 2020 sind nach Maßgabe der Bund-Länder-Verwaltungsvereinbarung für die Qualitätsentwicklung einzusetzen. Die GEW spricht sich dafür aus, die Qualitätskomponente des Hochschulpakts fortzuschreiben und ihre Wirksamkeit zu gewährleisten. Die Hochschulen müssen verstärkt darin unterstützt werden, die Beratung und Unterstützung einer immer heterogeneren Studierendenschaft zu leisten und dabei auch individualisierten Lernwegen Rechnung zu tragen. Besonderer Unterstützungsangebote bedarf es etwa für beruflich qualifizierte Studierende ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung oder für Studierende mit Fluchtgeschichte. Für Lehrende müssen adäquate Fort- und Weiterbildungsangebote entwickelt und bereitgestellt werden.

(3) Gute Hochschulbildung geht nur mit guter Arbeit

Der neue Hochschulpakt muss für gute Arbeit sorgen.

Gute Hochschulbildung und gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sind zwei Seiten einer Medaille. Immer mehr Zeitverträge mit immer kürzeren Laufzeiten, Umverteilung von Aufgaben in Lehre und Betreuung auf Lehrbeauftragte und studentische Beschäftigte – diese Entwicklungen hat der Hochschulpakt weiter befördert. Das ist nicht nur unfair gegenüber hoch qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sondern gefährdet auch die Kontinuität und damit die Qualität von Lehre und Studium. Der neue Hochschulpakt darf daher nicht nur mehr Lehrkapazität für mehr Studierende generieren, er muss auch Standards für gute Arbeit in der Wissenschaft gewährleisten. Die GEW unterstützt den Ansatz in der Koalitionsvereinbarung von CDU, CSU und SPD, „im Sinne guter Arbeit Kontinuität und Verlässlichkeit“ als Förderkriterium für den Hochschulpakt festzulegen.

Hochschulen müssen sich zu einem Kodex „Gute Arbeit in der Wissenschaft“ verpflichten.

Die GEW bekräftigt ihre 2013 im Köpenicker Appell ausgesprochene Empfehlung an den Bund, die Finanzierung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen an die Auflage zu binden, dass sich diese in einem Kodex „Gute

Arbeit in der Wissenschaft“ nach dem Vorbild des Herrschinger Kodex der GEW von 2012 (www.herrschinger-kodex.de) zu berechenbaren Karrierewegen und stabilen Beschäftigungsbedingungen verpflichten und dessen Umsetzung wirksam kontrolliert wird. Vom Bund geförderte Hochschulen und Forschungseinrichtungen sollten sich über einen Kodex „Gute Arbeit in der Wissenschaft“ insbesondere dazu verpflichten, einem Arbeitgeberverband beizutreten und die entsprechenden Tarifverträge einzuhalten, verantwortungsbewusst mit der Befristung von Arbeitsverträgen umzugehen, Stipendien nicht zur Verdrängung von sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen zu missbrauchen, Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse nur auf ausdrücklichen Wunsch der Beschäftigten zu begründen und ein zukunftsfähiges Personalentwicklungs- und Gleichstellungskonzept vorzulegen und tatsächlich umzusetzen. Hochschulen, die Mittel aus dem neuen Hochschulpakt erhalten, haben diese Voraussetzungen zu füllen.

Der neue Hochschulpakt muss zur Entfristungsoffensive werden.

Lehraufgaben sind Daueraufgaben – die GEW unterstützt die Empfehlung des Wissenschaftsrats (2018: 42), dass Mittel des Hochschulpakts künftig vorrangig für unbefristet beschäftigtes Lehrpersonal eingesetzt werden müssen und die Hochschulen die Chance nutzen, um den Anteil der befristeten Beschäftigungsverhältnisse zu reduzieren. Der neue Hochschulpakt muss zur Entfristungsoffensive werden! Die GEW spricht sich dafür aus, dass mit Mitteln des neuen Hochschulpakts finanziertes Lehrpersonal ausschließlich unbefristet beschäftigt wird – sei es als Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer oder wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Lehraufträge sind auf ihre Kernfunktion – den Praxistransfer und die Ergänzung des Lehrangebots – zurückzuführen und daher nicht aus Hochschulpaktmitteln zu finanzieren. Die Einstellung von Hochdeputatslehrkräften ist einzuschränken, um die Forschungsbasiertheit der Lehre als ein wichtiges Qualitätsmerkmal zu gewährleisten. Mindestens 50 Prozent der mit Hochschulpakt finanzierten Stellen ist mit qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu besetzen.

Die zweckentsprechende Verwendung der Hochschulpaktmittel ist nachzuweisen.

Die zweckentsprechende Verwendung der Hochschulpaktmittel muss künftig über eine Berichterstattung durch die Länder hinaus regelmäßig

kontrolliert werden. Das gilt auch für die Eigenbeiträge, zu denen sich die Länder im Hochschulpakt verpflichten (Kofinanzierung) – diese müssen zu nachweisbaren Erhöhungen der Hochschulhaushalte führen. Maßnahmen zur Förderung der Grundsätze guter Arbeit, zur Erhöhung des Frauenanteils, zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium sowie zur Ausweitung der Kapazitäten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen dargestellt und ihre Wirksamkeit evaluiert werden.

Bund und Länder müssen den Hochschulpakt flankieren

Mit einem neuen Hochschulpakt können Bund und Länder einen wichtigen Beitrag zum Ausbau der Hochschulen und zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium leisten. Doch damit ist es nicht getan. Der neue Hochschulpakt muss von weiteren Maßnahmen flankiert werden, die gemeinsam ein Hochschulfinanzierungssystem aus einem Guss schaffen.

So haben die im Bildungsföderalismus originär für die Hochschulbildung verantwortlichen Länder eine verlässliche Grundfinanzierung der Hochschulen aus ihren Haushalten sicherzustellen, damit diese ihre Aufgaben in Lehre und Studium, Forschung und Nachwuchsförderung aufgabenadäquat erfüllen können. Der Bund hat die Voraussetzungen dafür durch ein Umsteuern in der Finanz- und Steuerpolitik zu verbessern, das die Leistungsfähigkeit der Länder steigert. Die Hochschulen haben ihre auch auf Haushalts- und Wirtschaftsangelegenheiten erweiterte Autonomie verantwortungsbewusst im Sinne nachhaltiger Strukturen und stabiler Beschäftigungsbedingungen zu nutzen.

Weiter fordert die GEW die Wiedereinführung der 2006 aus dem Grundgesetz gestrichenen Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau, um die notwendige Erweiterung und Modernisierung der Hochschulbauten einschließlich einer digitalen Infrastruktur abzusichern. Der Hochschulpakt muss um einen Hochschulsozialpakt ergänzt werden, der den Studierendenwerken die finanziellen Mittel zur Verfügung stellt, um die soziale Infrastruktur an den Hochschulen zu erweitern und zu modernisieren.

Dass 2017 gestartete Tenure-Track-Programm von Bund und Ländern (Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses) muss ausgebaut und um eine entsprechende Programmlinie für Fachhochschulen erweitert werden. Gestützt auf die Expertise des Instituts für Hochschulforschung (Burkhardt 2016) hat die GEW in ihrer Wittenberger Erklärung die Aufstockung des Bund-Länder-Programms von 1.000 auf 5.000 Tenure-Track-Professuren an Universitäten gefordert. Weitere 500 Tenure-Track-

Professuren hat sie für die Fachhochschulen gefordert, um dort qualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über eine parallele Praxisqualifikation zur Professur zu führen. Mindestens die Hälfte der zusätzlichen Dauerstellen und Tenure-Track-Professuren muss mit qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern besetzt werden.

Unter der Voraussetzung einer Weiterentwicklung des Hochschulpakts 2020 zu einem neuen Hochschulpakt, der den weiteren Ausbau der Hochschulen und die überfällige Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium gewährleistet, können der Qualitätspakt Lehre und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung Impulse für Innovationen in Lehre und Studium sorgen. Diese Qualitätswettbewerbe dürfen aber nicht auf Kosten des Ausbaus und der Sicherung der Qualität in der Fläche durch einen neuen Hochschulpakt gehen, sondern müssen diesen ergänzen. Konzepte, Strategien und Erfahrungen der Hochschulen müssen transparent gemacht werden und im Sinne der Übertragung erfolgreicher Maßnahmen in die Breite Kooperationen befördern. Qualitätspakt und Qualitätsoffensive müssen also künftig stärker in die Breite wirken, statt nur kleinen Teilbereichen ausgewählter Hochschulen zugutezukommen. In den Auswahlkommissionen müssen Lehrende mit und ohne Professur, Studierende sowie Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis einschließlich der Gewerkschaften auf Augenhöhe beteiligt werden.

In diesem Sinne können bestehende Bund-Länder-Programme zu einem „Zukunftspakt“ für die Hochschulen zusammengefasst werden, wie ihn 2015 der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zu den „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“ angeregt hat. Herzstück eines Zukunftspakts muss aber ein neuer Hochschulpakt sein, der den notwendigen Ausbau der Hochschulen und die überfälligen Qualitätsverbesserungen in Lehre und Studium sicherstellt und diese mit guten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen verbindet.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld.

Burkhardt, Anke (2016): Professorinnen, Professoren, Promovierte und Promovierende an Universitäten – Leistungsbezogene Vorausberechnung des Personalbedarfs und Abschätzung der Kosten für Tenure-Track-Professuren, https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Broschueren_und_Ratgeber/Personalbedarf_2016_A4_web.pdf (18.8.2019).

Fabian, Gregor/Hillmann, Julika/Trennt, Fabian/Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna – Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013, Hannover.

Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 17. Fortschreibung des Datenmaterials (2011/2012) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, Bonn.

GWK (2014): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 18. Fortschreibung des Datenmaterials (2012/2013) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, Bonn.

GWK (2017): Hochschulpakt 2020. Bericht zur Umsetzung im Jahr 2015, https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/GWK-Heft-53-Hochschulpakt-Umsetzung-2015.pdf (19.8.2019).

Heublein, Ulrich et al. (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Hannover.

Statistisches Bundesamt (2018): Hochschulen auf einen Blick, Wiesbaden.

Stuckrad, Thimo von/Berthold, Christian/Neuvians, Tim (2017): Auf dem Hochplateau der Studiennachfrage: Kein Tal in Sicht! Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahr 2050, Gütersloh.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln.

Wissenschaftsrat (2015): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems, Köln.

Wissenschaftsrat (2018): Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020, Positionspapier, Köln.

Innovation durch Partizipation

Vorschläge der Bildungsgewerkschaft GEW zur Zukunft des Qualitätspakts Lehre[1]

Präambel

Sowohl der Hochschulpakt 2020 als auch der Qualitätspakt Lehre stehen vor dem Ende ihrer Laufzeit. Mit diesen beiden Pakten wurde die chronische Unterfinanzierung der Lehre in den zurückliegenden Jahren zumindest abgemildert. Erfreulicherweise ist es nicht mehr strittig, ob, sondern nur noch in welcher Form Hochschulpakt und Qualitätspakt weitergeführt werden sollen – dafür liegen zahlreiche Vorschläge vor.[2]

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat im September 2018 mit dem Budenheimer Memorandum ein umfassendes Positionspapier zur Zukunft des Hochschulpakts vorgelegt.[3] Darin macht sich die GEW für einen neuen Hochschulpakt stark, der für den notwendigen Ausbau der Hochschulen und für die Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium und gute Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sorgt. Eine Verbesserung der Betreuungsrelationen zwischen Lehrenden und Studierenden spielt dabei eine ebenso große Rolle wie eine wirksame Ausgestaltung der Qualitätskomponente des Hochschulpakts. Die Forderung nach einer Ausgestaltung des neuen Hochschulpakts als „Entfristungsoffensive“ hat die GEW im März 2019 gemeinsam mit ver.di und dem Netzwerk für Gute Arbeit in der Wissenschaft (NGAWiss) im Rahmen der Kampagne „Frist ist Frust“ zu einem Aufruf für einen „Entfristungspakt“ zugespitzt.[4]

1 Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands der GEW. Das Papier wurde von der GEW-Projektgruppe Lehre und Studium unter Federführung von Associate Professor Dr. Antonia Scholkmann ausgearbeitet.

2 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd 2018; DLR 2018 (nicht mehr verfügbar, vgl. Wiarda 2018c); fzs (vgl. Wiarda 2018b); Jongmanns 2018; HRK 2018 (unveröffentlicht, vgl. Wiarda 2018a); CDU, CSU & SPD 2018; Töpfer-Stiftung 2018; Stifterverband 2018a; 2018b; Wissenschaftsrat 2018; Wissenschaftsrat 2017; vgl. weiterführend auch European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching EFFECT & European University Association AUA 2019

3 https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Broschueren_und_Ratgeber/Budenheimer_Memorandum.pdf

4 http://frististfrust.net

Unter der Voraussetzung einer entsprechenden Weiterentwicklung des Hochschulpakts hat sich die GEW in ihrem Budenheimer Memorandum bereits für die Weiterführung des Qualitätspakts Lehre ausgesprochen, aber zugleich angemahnt, dass der Qualitätswettbewerb nicht auf Kosten des Ausbaus und der Sicherung der Qualität in der Fläche gehen dürfen. Konzepte, Strategien und Erfahrungen der Hochschulen müssen transparent gemacht werden und im Sinne der Übertragung erfolgreicher Maßnahmen in die Breite Kooperationen befördern. Der Qualitätspakt muss flächendeckend wirken, statt nur kleinen Teilbereichen zugutezukommen. In den Auswahlkommissionen müssen Lehrende mit und ohne Professur, Studierende sowie Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis einschließlich der Gewerkschaften auf Augenhöhe beteiligt werden, so das Budenheimer Memorandum der GEW.

Für die Ausgestaltung des künftigen Qualitätspakts Lehre legt die Bildungsgewerkschaft GEW im Folgenden fünf Vorschläge vor, die zugleich Denkanstöße für die Zukunft der Förderung der Lehre an Hochschulen über deren auskömmliche Grundfinanzierung durch die Länder und den Hochschulpakt hinaus darstellen.

(1) Für eine Balance von Verstetigung und Innovation in der Förderung der Lehre

Neben der Forschung ist die Lehre eine Daueraufgabe der Hochschulen, die aus Grundmitteln der Hochschule zu finanzieren ist und auf Dauerstellen erfüllt werden muss. Diese Grundfinanzierung darf nicht an wettbewerbliche Förderstrukturen gekoppelt werden. Demgegenüber durchzieht einige der bis jetzt vorliegenden Vorschläge zur Gestaltung der zukünftigen Förderung der Lehre die Idee, dass gerade wettbewerbliche Mittelvergabe Anreizwirkungen entfalten kann.

Aus Sicht der GEW dürfen Verstetigung und Innovation in der Entwicklung der Qualität der Lehre keine Gegensätze bleiben. Entscheidend ist, dass die Qualitätsentwicklung an den Hochschulen eine nachhaltige Wirkung entfalten kann.

Verstetigung und Innovation müssen in der Förderung der Lehre eine Balance bilden. Eine verlässliche Dauerfinanzierung der Lehre durch die Länder und den Hochschulpakt kann durch Programme zur Förderung von Innovationen in Lehre und Studium ergänzt werden.

Diese Programme dürfen jedoch nicht zur erneuten Befristung von Beschäftigungsverhältnissen führen. Die Hochschulen müssen verpflichtet werden, in den Projekten unbefristet beschäftigtes Personal einzusetzen.

Die geförderten Innovationen müssen einer externen Evaluation zugänglich gemacht, die gesammelten Erfahrungen veröffentlicht und Best-Practice-Beispiele geteilt werden, um unnötigen Konkurrenzen und Neuerfindungen vorzubeugen.

Darüber hinaus müssen die Länder verpflichtet werden, die Hochschulen so auszustatten, dass eine adäquate grundlegende Infrastruktur dauerhaft zur Verfügung steht. Hierzu zählen u. a. Studienberatung, Studiengangkoordination, Campus-Management- und Verwaltungssysteme, digitale Lernumgebungen, Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement.

(2) Entwicklung von Lehre und Studium als partizipativen Prozess gestalten

Hochschulisches Lehren und Lernen sind gesellschaftlich relevante Prozesse, sie betreffen Hochschule und Gesellschaft, Lehrende und Studierende gleichermaßen. Daher ist es unerlässlich, dass bei der zukünftigen Vergabe von Mitteln für die Lehre nicht nur Lehrende und Studierende, sondern auch Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis, Arbeitgeber wie Gewerkschaften, im gesamten Prozess beteiligt werden. Das gilt für die Konzeption von Vergabestrukturen, für zentrale Strukturen in den Förderprogrammen und Pakten auf Bundes- und Landesebene wie auch für die institutionelle Vergabepraxis an den Hochschulen.

Es muss sichergestellt sein, dass Lehrende und Studierende in den Auswahl- und Evaluierungsgremien für Lehrförderung gleichberechtigt vertreten sind und die Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Praxis, Arbeitgeber ebenso wie Gewerkschaften, angemessen beteiligt werden.

(3) Lehre als überindividuellen Prozess begreifen

Eine der größten Chancen, die sowohl der Hochschulpakt als auch der Qualitätspakt Lehre eröffnet haben, ist das lange überfällige Verständnis von Lehre als gemeinschaftliche Aufgabe. Durch Anreize zur Zusammenarbeit können innovative Projekte Breitenwirkung entfalten und zum organisationalen Lernen und einer nachhaltigen Weiterentwicklung der Lehre beitragen.

In einigen der vorliegenden Vorschläge zur Weiterführung des Qualitätspakts Lehre zeigt sich jedoch die Tendenz, verstärkt in Richtung einer personenbezogenen Exzellenzförderung zu denken. Dies ist nicht zielführend, denn weder ist Lehre, ebenso wenig wie Forschung, ein Individualvorhaben, noch entwickeln Individualförderungen alleine genug Sogpotenzial

für wirksame Veränderungen. Somit beinhaltet Individualförderung wenig Anreiz für Transfer und Nachhaltigkeit. Die Perspektive einer überindividuellen, team- und institutionsbezogenen Entwicklung und Förderung der Lehre, wie sie derzeit in den Programmen angelegt ist, muss daher erhalten bleiben.

Förderprogramme und deren hochschulinterne Verteilungspraxis müssen auf Verbreiterung der geförderter Lehrmaßnahmen abzielen. Neben einer direkt auf die Entwicklung der Lehre – durch strukturelle oder institutionelle Maßnahmen – angelegten Förderung ist dazu auch die Förderung von Teams, Netzwerken oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren denkbar.

(4) Erreichtes und Aufgebautes muss erhalten bleiben

Aufgrund der durch die Qualitätskomponente des Hochschulpakts und des Qualitätspakts Lehre ins System geflossenen zusätzlichen Mittel haben sich Wissen und Kompetenzen im Bereich Lehre sowie der professionell mit Lehre befasste Personenkreis stark vergrößert. Es handelt sich zum einen um Lehrende, die zusätzlich eingestellt wurden. Zum anderen haben wir es mit einer wachsenden Anzahl Beschäftigter in den Unterstützungs- und Entwicklungsstrukturen des sogenannten Third Space zu tun – in Hochschuldidaktik, Evaluation und Qualitätsmanagement.

Die aufgebauten Projekte und Stellen ebenso wie das erworbene Wissen und Können und die gewonnene Akzeptanz innerhalb und außerhalb der Hochschulen dürfen nicht verschleppten politischen Prozessen und kurzsichtigem Projektdenken zum Opfer fallen.

Um dem Verlust von Wissen und Kompetenzen vorzubeugen, müssen daher Projekte auf Basis von Hochschulpakt und Qualitätspakt Lehre verstetigt werden. Dasselbe gilt für die in den Projekten eingerichteten Stellen. Gerade auch wenn Inhalt und Zuschnitt von Projekten an aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse der hochschuldidaktischen Forschung angepasst werden, muss dies mit den darin bereits tätigen Beschäftigten erreicht werden, deren Arbeitsverträge im Zuge der Verstetigung zu entfristen sind.

(5) Eine zentrale Institution für die Förderung Lehre – nicht auf Kosten der Grundfinanzierung und mit weiterführendem Auftrag

Zentraler Punkt in vielen der bisher vorliegenden Papiere ist die Einrichtung einer „eigenständigen Organisation für die Lehre“. Aus gewerkschaftlicher Sicht besteht zur Frage der Einrichtung einer solchen Institution zunächst weiterer Diskussionsbedarf. Es besteht die Gefahr, dass eine neue Struktur

aus dem Budget der für die Lehre vorgesehenen Mittel finanziert wird und damit zu einem erneuten Ausdünnen der Grundfinanzierung beiträgt. Weiter besteht die Gefahr, dass die für das Wissenschaftssystem konstitutive Einheit von Forschung und Lehre gefährdet wird.

Es kommt daher darauf an, dass eine solche Institution zum einen nicht zulasten der dringend benötigten Grundfinanzierung für Lehre und Lehrentwicklung vor Ort eingerichtet wird. Zum anderen sollte die Institution im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung der Lehre beauftragt werden, nicht nur Gelder zu verwalten, sondern auch die geförderten Projekte zu analysieren, Synergien zu identifizieren und den Transfer der gewonnenen Erkenntnisse zu koordinieren. Die Förderung der Lehre hat sich stets daran auszurichten, dass diese – an Universitäten wie an Fachhochschulen – forschungsbasiert sein muss. Darüber hinaus sollte sie Förderung der Lehr- und Ausbildungsforschung einschließen.

Darüber hinaus sollte diese Institution die an den Hochschulen etablierten Strukturen vernetzen und die Weiterqualifizierung der Beschäftigten über Netzwerke ermöglichen. Hierzu könnten Austauschplattformen zu guter Lehre, Weiterentwicklung der Lehre, Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik und Querschnittthemen gehören.

Die Institution muss partizipatorisch verfasst, von Lehrenden und Studierenden getragen werden und Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis – Arbeitgeber wie Gewerkschaften – beteiligen.

Literatur

CDU, CSU & SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode, https://www.bundestag.de/resource/blob/543200/9f9f21a92a618c77aa330f00ed21e308/kw49_koalition_koalitionsvertrag-data.pdf (5.4.2019).

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2018): Position des dghd-Vorstandes zur Organisation und Finanzierung der Hochschulbildung nach 2020, https://www.dghd.de/politik/ (5.4.2019).

DLR Projektträger (2019): Wir brauchen eine „Deutsche Lehr- und Weiterbildungsgemeinschaft". Expertenmeinung Dr. Christian Ganseuer, https://www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-11480/httpstatus-404/ (5.4.2019).

European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching EFFECT & European University Association AUA (2019): Promoting a European dimension to teaching and enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhance Collaboration in Teaching (EFFECT) project, https://eua.eu/101-projects/560-effect.html (5.4.2019).

Jongmanns, Georg (2018): Den Qualitätspakt Lehre nachhaltig nutzen. Beobachtungen und förderpolitische Hinweise zu einer strukturellen Weiterentwicklung der Hochschulen, https://his-he.de/publikationen/detail/publikation/den-qualitaetspakt-lehre-nachhaltig-nutzen/ (5.4.2019).

Stifterverband (2018a): Exzellente Lehre braucht Innovation! Positionspapier der Fellows für (digitale) Innovationen in der Hochschullehre, https://www.stifterverband.org/veranstaltungen/2018_12_05_quadriga_debatte (5.4.2019).

Stifterverband (2018b): Wie Lehrinnovationen wirken (können). Anlage zum Positionspapier der Fellows für (digitale) Innovationen in der Hochschullehre, https://www.stifterverband.org/veranstaltungen/2018_12_05_quadriga_debatte (05.04.2019).

Töpfer-Stiftung (2018): Exzellente Lehre braucht Netzwerke! Stellungnahme, https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2018/12/exzellente_lehre_braucht_netzwerke_19.12.2018.pdf (5.4.2019).

Wiarda, Jan-Martin (2018a, 22. Oktober): Das Konzept im Hintergrund, https://www.jmwiarda.de/2018/10/22/das-konzept-im-hintergrund/ (5.4.2019).

Wiarda, Jan-Martin (2018b, 21. November): Verantwortung übernehmen, https://www.jmwiarda.de/2018/11/21/verantwortung-übernehmen/ (5.4.2019).

Wiarda, Jan-Martin (2018c, 4. Dezember): Wir brauchen eine Lehrgemeinschaft – und einen breiteren Diskurs, https://www.jmwiarda.de/2018/12/04/wir-brauchen-eine-lehrgemeinschaft-und-einen-breiteren-diskurs/ (5.4.2019).

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre – Positionspapier, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf (5.4.2019).

Wissenschaftsrat (2018): Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020-Positionspapier, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013-18.pdf (5.4.2019).

Autorinnen und Autoren

Wilhelm Achelpöhler ist Fachanwalt für Verwaltungsrecht. Nach eigener AStA-Zeit und einer Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Öffentliches Wirtschaftsrecht an der Universität Münster ist er Partner einer u. a. auf das Hochschulrecht spezialisierten Rechtsanwaltsgesellschaft in Münster. Er berät zahlreiche Studierendenschaften. Zu seinen Tätigkeitsfeldern gehört das Hochschulkapazitätsrecht.

Latife Akyüz, Dr., received her PhD from Middle East Technical University (METU), Ankara in 2013. She has held positions as a visiting scholar at Indiana University (2010), Binghamton University (2011–12) and the Center for Ethnic and Migration Studies, Liege University (2014). Her research interests are border regions, ethnicity, and gender studies, with her most recent work focusing on migrant Alevi women living in Europe. She was one of the editors of the Toplum ve Bilim (Society and Science) Special Issue on Borders and Border Studies in Turkey. She held the position of Assistant Professor at Duzce University from March 2014 until her dismissal in 2016 due to her signing of the Academics for Peace petition. Now she is a Philipp Schwartz fellow in Goethe University, Frankfurt am Main.

Salvatore Barbaro, Prof. Dr., arbeitete von 2004 bis 2006 am Institut für Volkswirtschaftslehre der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Danach ging er als Grundsatzreferent in das Büro des Ministers für Wirtschaft, Verkehr, Landwirtschaft und Weinbau des Landes Rheinland-Pfalz. Von 2007 bis 2008 vertrat Barbaro den Lehrstuhl für Finanzwissenschaft an der Universität Mainz, bevor er als stellvertretender Zentralabteilungsleiter und Beauftragter für den Haushalt in das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur wechselte. Ab dem 20. Juli 2010 war Salvatore Barbaro Finanzstaatssekretär des Landes Rheinland-Pfalz und von 2016 bis Ende Februar 2019 Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz. Ende Februar 2019 beendete Barbaro seine politische Karriere, um eine Vertretungsprofessur in Wirtschaftswissenschaft an der Universität Mainz zu übernehmen.

Sabine Behrenbeck, Dr., ist seit 2004 Abteilungsleiterin für Tertiäre Bildung beim Wissenschaftsrat. Zwischen 2005 und 2016 war sie außerdem verantwortlich für das Programm Exzellenzinitiative und die 3. Förderlinie Zukunftskonzepte. Frühere Tätigkeiten: Deutsche Forschungsgemeinschaft (Sonderforschungsbereiche und Forschungszentren), Universität zu Köln (Koordination einer interdisziplinären Forschungsgruppe) sowie Aufgaben als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschung und in kulturhistorischen Ausstellungen.

Roland Bloch, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Mitglied des Vorstands der Gesellschaft für Hochschulforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Struktur und Organisation wissenschaftlicher Praxis, vertikale Differenzierungen in Hochschule und Wissenschaft sowie die Genese und Umsetzung von Hochschulreformen.

Andrea C. Blättler absolviert ihren Master in Politischer Theorie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie der TU Darmstadt und ist studentische Hilfskraft am Exzellenzcluster „Die Herausbildung normativer Ordnungen“ an der Goethe-Universität. Sie war Vorstandsmitglied der European Students’ Union (ESU) und des Verbandes der Schweizer Studierendenschaften und ist seit 2013 Mitglied der Registrierungskommission des Europäischen Qualitätssicherungsregisters (EQAR).

Sonja Bolenius ist Referatsleiterin für Hochschul- und Wissenschaftspolitik im DGB Bundesvorstand. Zuvor hat sie die Leitung von Projekten im Bereich betrieblicher bzw. beruflicher Bildungsberatung sowie Zuständigkeit für das Prüfungswesen in der beruflichen Bildung beim DGB inne. Vorher war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Wirtschafts- und Industriesoziologe der Technischen Universität Cottbus. Sie ist ebenfalls Mitglied des Beirats für Ausbildungsförderung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, stellvertretendes Mitglied im Kuratorium des Deutschen Studierendenwerkes.

Lisa Brockerhoff ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Centre for Higher Education Governance Ghent (CHEGG), Department of Sociology an der Universität Gent, Belgien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Steuerungsprozesse in Studium und Lehre sowie Lehre und Lernen und Partizipationsmöglichkeiten in Strategiebildungsprozessen an Hochschulen. Sie hat an der Universität Oslo ihren Master in „Philosophy of Higher Education" abgeschlossen. Sie ist Mitglied der Projektgruppe Studium und Lehre der GEW.

Christina Gommlich, Dr., ist seit 2018 als Vertreterin der Arbeitgeberseite als Mitglied im Akkreditierungsrat bestellt. Sie ist außerdem seit 2012 Mitglied im BDA/BDI/HRK-Arbeitskreis Hochschule/Wirtschaft. Vor 2014 bis zu ihrer Bestellung als Mitglied des Akkreditierungsrates war sie Mitglied der FIBAA-Akkreditierungskommission für institutionelle Verfahren.

Reinhold R. Grimm, Prof. Dr., ist emeritierter Professor für romanische Literaturwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er studierte Theologie, Germanistik, Philosophie und Romanistik an den Universitäten Tübingen, Heidelberg, Poitiers und Paris. Nach seiner Promotion (1971) habilitierte er in Konstanz im Bereich der allgemeinen und romanischen Literaturwissenschaft (1979). Grimm war lange Jahre Vorsitzender des Philosophischen Fakultätentages (1998–2008) sowie Mitbegründer und Präsident des Allgemeinen Fakultätentages (2000–2008). Seit 2007 hat er den Vorsitz des Akkreditierungsrates inne. Er war von 2003 bis 2013 stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrates der Universität Wien und war Vorsitzender des Hochschulrates der Universität Leipzig.

Sandra Hofhues, Jun.-Prof. Dr., ist seit 2015 Juniorprofessorin für Mediendidaktik/Medienpädagogik im Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Promotion zum Lernen durch Kooperation (Universität der Bundeswehr München). Interdisziplinäres Bachelor- und Masterstudium Medien und Kommunikation (Universität Augsburg).

Ludwig Huber †, Prof. em. Dr. phil., studierte Klassische Philologie und Evangelische Theologie von 1956 bis 1963. Von 1971 bis 1989 war er Professor für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg, an derselben Universität war er von 1982 bis 1984 Vizepräsident. 1989–2002 Professor für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik) und Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen in der Hochschuldidaktik insbesondere im Bereich Forschendes Lernen, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulsozialisation.

Franz-Dominik Imhof war von 2001 bis 2005 als Studierendenvertreter Senator der Universität Bern und Mitglied der universitären Finanzkommission. Er koordinierte von 2002 bis 2006 die hochschulpolitische und internationale Arbeit des Verbandes der Schweizer Studierendenschaften und war über diese Zeit hinweg Mitglied der nationalen Bologna-Projektleitung der Schweiz sowie Teil der Legislative der European Students' Union. Er studierte Philosophie und Volkswirtschaft an der Universität Bern. Von 2014 bis 2018 war er als Gewerkschaftssekretär für Forschung und Organisationsentwicklung bei der Sektion Berner Oberland der schweizerischen Gewerkschaft Unia tätig, seit 2019 leitet er den Bereich Finanzen und Administration der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (SAJV).

Andreas Keller, Dr., ist seit 2007 Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), seit 2013 außerdem stellvertretender Vorsitzender der GEW. Er ist außerdem Vizepräsident der europäischen Dachorganisation der Bildungsgewerkschaften (ETUCE). Er ist u. a. Mitglied des Akkreditierungsrats, der europäischen Bologna Follow-up-Group sowie mehrerer Hochschulräte und Kuratorien. Davor war er in Forschung und Lehre (Universität Marburg), Wissenschaftsmanagement (Charité – Universitätsmedizin Berlin) und Politikberatung (Deutscher Bundestag) tätig.

Verena Kloeters, Dr., ist seit 2004 bei der Akkreditierungsagentur AQAS e. V. in Köln tätig, seit 2008 als kaufmännische Geschäftsführerin. Darüber hinaus leitet sie dort den Bereich Systemakkreditierung. Frühere Tätigkeit im Hochschulbereich im Dekanat der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn. Seit 2017 fungiert sie als Sprecherin der in Deutschland zugelassenen Agenturen im Akkreditierungsrat.

Katharina Lenuck war von 2017 bis 2019 Sprecherin des Bundesausschusses der Studentinnen und Studenten (BASS) in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Außerdem studiert sie den Masterstudiengang Sozialpolitik mit dem Schwerpunkt Arbeit und Soziale Sicherung an der Universität Bremen.

Peer Pasternack, Prof. Dr., Sozialwissenschaftler, ist Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität (MLU) Halle-Wittenberg. Er ist Herausgeber der Zeitschrift „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ und bietet Lehrveranstaltungen am Institut für Soziologie der MLU an. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulpolitikanalyse, Hochschulorganisation, Bildung und Wissenschaft in regionalen Kontexten, Wissenschaftszeitgeschichte.

Isabel Rohner, Dr., ist seit 2013 für die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) als Referentin für Hochschulpolitik tätig. Im Akkreditierungsrat berät sie die beiden arbeitgeberseitigen Vertreter/innen und ist Mitglied in verschiedenen AGs des Rates. Zuvor arbeitete sie mehrere Jahre an verschiedenen Hochschulen in Wissenschaft und Verwaltung.

Antonia Scholkmann, Associate Professor, Dr., ist im Bereich Organizational Learning an der Universität Aalborg, Dänemark, und als 1. Stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) tätig. Ihre Forschungs- und Beratungsschwerpunkte sind unter anderem die Gestaltung des organisationalen Wandels in Hochschulen, Change in der Lehre und die Implementierung von problembasierten und forschend-entdeckenden Lehr-Lern-Arrangements.

Jessica Schülein ist Erziehungswissenschaftlerin und systemische Beraterin. Sie promoviert zum Thema Geschlechtersozialisation von Jugendlichen an Ganztagsschulen aus ethnografischer Perspektive. Aktuell ist sie für die GEW ehrenamtlich tätig im Fachgruppenausschuss Hochschule und Forschung NRW und als Teamerin in Fortbildungsangeboten zum Thema Promotion.

Torsten Steidten ist seit 2018 Referent und Gewerkschaftssekretär für Hochschule und Forschung bei der GEW Sachsen. Er ist Mitglied des Bundesfachgruppenausschusses Hochschule und Forschung und der Projektgruppe Doktorand*innen der GEW. Hochschulabschlüsse als Diplom-Mathematiker und als Fachübersetzer Englisch-Deutsch. Frühere Tätigkeiten auf Haushalts- und Projektstellen an der TU Chemnitz und an der TU Bergakademie Freiberg.

Hans-Jürgen Urban, PD Dr., ist geschäftsführendes Vorstandsmitglied der IG Metall und Privatdozent an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Europäische Integration, Wohlfahrtsstaaten, Gesundheits-, Arbeits- und Gewerkschaftssoziologie.

Jens Vraa-Jensen is working at the Dansk Magisterforening since 1990 and represent EI/ETUCE in the council of Europ's Steering Group for Eductaion Policy and Practice (CDPPE). From 2007 until 2017 he was the elected chair of the Higher Education Research Standing Committee of EI/ETUCE and has been a member of this committee since 1998. Between 2008 and 2016 he was a member of the European Bologna Follow Up Group.

Carsten Würmann, Dr., ist promovierter Literaturwissenschaftler und arbeitet seit 2008 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hochschulforschung, erst am Institut für Hochschulforschung (HoF) in Wittenberg und seit 2015 am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Gegenwart und Geschichte akademischer Lehre sowie Aspekte der Populärkultur im 20. Jahrhundert.

GEW

Materialien aus Hochschule und Forschung

126 |

Lisa Brockerhoff | Andreas Keller (Hg.)

Lust oder Frust?

Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand

Die Verbesserung der Qualität in Lehre und Studium war das zentrale Thema der 10. GEW-Wissenschaftskonferenz 2018 in Budenheim. Qualität von Studium und Lehre war selten so stark im Fokus der Hochschulpolitik wie dieser Tage. Doch die Antworten auf die Frage, wie Qualität verbessert werden kann, sind vielfältig. In ihren Beiträgen diskutieren die Autorinnen und Autoren die Bedingungen und Voraussetzungen für eine Qualitätsentwicklung. Thematische Schwerpunkte sind Strukturen und Akteure, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Beschäftigungsbedingungen und Personalpolitik, Hochschulzugang, Diversität, Digitalisierung, Hochschul- und Studienfinanzierung, eine Bilanz der Bologna-Reformen sowie die Studienakkreditierung. Die Autorinnen und Autoren beleuchten diese Themen aus unterschiedlichen Perspektiven. Den Schlusspunkt des Bandes bilden das Budenheimer Memorandum zur zukünftigen Gestaltung des Hochschulpaktes sowie das Positionspapier zur Weiterentwicklung des Qualitätspakts Lehre.

ISBN: 978-3-7639-6040-8

wbv Publikation