

Hans Döbert, Mirosław S. Szymański (Hrsg.)

Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt

Chancen, Probleme, Verläufe unter den
Bedingungen der Studienstrukturreformen in
Deutschland und Polen

Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft

herausgegeben von
Wilfried Bos, Dortmund
Marianne Krüger-Potratz, Münster
Jürgen Henze, Berlin
Sabine Hornberg, Dortmund
Botho von Kopp, Frankfurt (Main)
Hans-Georg Kotthoff, Freiburg
Knut Schwippert, Hamburg
Dietmar Waterkamp, Dresden
Peter J. Weber, Calw

Band 17



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Hans Döbert und Mirosław S. Szymański (Hrsg.)

Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt

Chancen, Probleme, Verläufe unter den
Bedingungen der Studienstrukturreformen in
Deutschland und Polen



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 17

ISSN 1612-2003

Print-ISBN 978-3-8309-2884-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-7884-8 (PDF)

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Plessmann Design, Ascheberg

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Satz: Sven Solterbeck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt in Deutschland und Polen – eine thematische Einführung	7
<i>Hans Döbert und Mirosław S. Szymański</i>	
Dreißig Jahre Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz	11
<i>Wolfgang Mitter</i>	
Teil I: Hochschulzugang nach „Bologna“ in Deutschland und Polen	21
Das Hochschulsystem in Deutschland: Beobachtungen und Befunde zur Umsetzung des Bologna-Prozesses	23
<i>Lutz R. Reuter</i>	
Das Hochschulwesen in Polen heute – drei Schlüsselherausforderungen	53
<i>Mirosław S. Szymański</i>	
Übergänge in die Hochschule und in den Arbeitsmarkt in Deutschland	63
<i>Hans Döbert</i>	
Gymnasium und Hochschulzugang – ein kurzer Blick auf die Sozialgeschichte eines Bildungsübergangs	73
<i>Gert Geißler</i>	
Bildungsreform zwischen Gerechtigkeitstheorien und Ökonomisierungsdruck – auch mit Blick auf „Bologna“	91
<i>Hein Retter</i>	
Teil II: Ausgewählte Aspekte von Studienverläufen	151
Die Verwendung von EU-Mitteln bei den Strukturreformen im polnischen Hochschulwesen.	153
<i>Marta Kulesza und Marek Kulesza</i>	
Was heißt „Fördern“?.	169
<i>Dietmar Waterkamp</i>	
Zwischen Lernwelt und Arbeitsplatz – Studenten, Praktikanten, Trainees, Mitarbeiter	183
<i>Marta Wiatr</i>	

Teil III: Studienstrukturreformen und die Lehrerbildung	201
Zum neustrukturierten Lehramtsstudium am Beispiel von Berlin und Rheinland-Pfalz	203
<i>Claudia Gómez Tutor und Christiane Griese</i>	
Die Ausbildung von Sozialarbeitern in Polen – Entwicklung und Wandlungen ..	225
<i>Barbara Smolińska-Theiss</i>	
Die Ausbildung zum Sozialarbeiter in Polen nach der Studienstrukturreform ...	235
<i>Aleksandra Sander</i>	
Teil IV: Hochschulabsolventen und Chancen auf dem Arbeitsmarkt	257
Employability – Beschäftigungsfähigkeit des Bachelors in Deutschland: Einige Betrachtungen zum hochschulischen Ziel von „Bologna“	259
<i>Sonja Steier</i>	
„Berufliche Qualifikation“ der Eliten: Bildung im gesellschaftlichen Wandel.....	277
<i>Botho von Kopp</i>	
Die polnische Berufsbildung und der Arbeitsmarkt aus der Außensicht	297
<i>Wolfgang Hörner</i>	
Autorinnen und Autoren	311

Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt in Deutschland und Polen – eine thematische Einführung

Hans Döbert und Mirosław S. Szymański

Das Hochschulwesen befindet sich in einer Reihe europäischer Staaten gegenwärtig in einer Phase tiefgreifender Umgestaltung. Insbesondere die Studienstrukturreformen (Bologna-Prozess) eröffnen Chancen und bringen zugleich neue Probleme mit sich.

Im Rahmen einer Fachtagung wurde – eingeordnet in europaweite Entwicklungen der Strukturveränderungen im Hochschulbereich und des Übergangs in Hochschulen – der derzeitige Stand der Strukturreformen in Deutschland und Polen bilanziert und einer vergleichenden Betrachtung unterzogen. Im Mittelpunkt stand neben der Frage der Umsetzung der Studienstrukturreformen vor allem auch der Aspekt, wie sich dadurch die Studiermöglichkeiten für Studienberechtigte ändern, welche neuen Studienverläufe sich zeigen und welche Probleme für Studierende neu auftreten. Über das Studium hinaus wurde der Blick auch auf den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt gerichtet. Der vorliegende Band informiert über die wichtigsten Ergebnisse der Fachtagung.

Eingeordnet in europaweite Entwicklungen der Strukturveränderungen im Hochschulbereich und des Übergangs in Hochschulen bot sich eine Konzentration auf die Betrachtung entsprechender Entwicklungen in Polen und Deutschland aus zwei Gründen besonders an:

Zum einen war es die 13. Deutsch-Polnische Fachtagung in einer Serie von Tagungen, die das Ziel haben, regelmäßig Bildungsthemen zu diskutieren und zu bilanzieren, die sich in Deutschland und Polen in gleicher Weise stellen, mit ähnlichen Voraussetzungen und unter ähnlichen Gestaltungsbedingungen.

Und zum anderen bewegt derzeit dieses Thema in Deutschland und Polen in gleicher Weise, stehen doch beide Staaten vor ähnlichen Herausforderungen bei der Bewältigung der Studienstrukturreformen.

Darüber hinaus zeigen beide Staaten im internationalen Vergleich analoge Auffälligkeiten¹ (vgl. Döbert, Hörner, von Kopp & Reuter, 2010). Zu nennen sind hier insbesondere:

- die starke Wissenschafts- und Forschungsorientierung der Hochschulen,
- die lange Dauer und hohe Einheitlichkeit bisheriger Studiengänge,

1 Döbert, H., Hörner, W., Kopp, B. von Reuter, L. R. (Hrsg.). (2010). *Die Bildungssysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- die besondere Rolle des Staates bei der Steuerung und die eher geringe Eigenverantwortung der Hochschulen,
- eine geringe Durchlässigkeit zwischen nichtakademischen Berufsbildungssystemen und den Hochschulen,
- die Annahme einer im Wesentlichen gleichen Qualität zwischen den Hochschulen.

Jugendliche mit allgemeiner Hochschulreife oder einem äquivalenten Abschluss haben in Deutschland wie in Polen derzeit vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten bei der Wahl ihres weiteren Bildungs- und Ausbildungsverlaufs. Der Hauptweg dieser jungen Menschen führt in ein Studium. Eine zunehmend größere Vielfalt von Bildungswegen führt heute zu einer Studienberechtigung. Zugleich steht Studienberechtigten eine größere Zahl von Optionen offen – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Hochschulsystems. Insbesondere ein Teil der Angebote außerhalb der Hochschule (z.B. Berufsakademien) weist dabei eine hohe Attraktivität auf. Nicht selten wird vor der Aufnahme eines Studiums eine Berufsausbildung abgeschlossen. Etwa ein Viertel der Studienberechtigten nimmt in beiden Staaten kein Studium auf. Das stagnierende Studierinteresse kann unterschiedliche Ursachen haben. Es zeichnet sich jedoch mehr und mehr ab, dass der Wettbewerb zwischen Hochschule und beruflicher Ausbildung bzw. Arbeitsmarkt um dieselbe Personengruppe schärfer wird. In beiden Staaten hängt die Entscheidung, ein Hochschulstudium zu beginnen, immer noch relativ stark von der sozialen Herkunft und der Bildungsherkunft der Studienberechtigten ab. Ihre unterschiedlichen Chancen sind in erster Linie das Ergebnis von Selektionsprozessen, die vor dem Übergang in die Hochschule stattfinden. Bei Studienberechtigten handelt es sich um eine Personengruppe, die bereits an mehreren Übergangsschwellen „vorgefiltert“ wurde, bei denen sich eine sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligung ausgebildet und verstärkt hat. Ein entscheidendes Kriterium ist dabei der Hochschulabschluss der Eltern. Der Übergang in die Hochschule ist sowohl in individueller als auch in institutioneller Perspektive mit einer Reihe von Allokationsproblemen verbunden. Die grundsätzliche Studienentscheidung, die Wahl des Studienfaches (und des damit verbundenen Berufsfeldes), der Hochschule und des Hochschultyps erfolgen weithin unter Informationsdefiziten, Orientierungsproblemen und Unsicherheiten – mit der Folge häufiger Fehlentscheidungen, die dann nicht ohne Umwege während des Studiums wieder korrigiert werden können². Die

2 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann; Szymański, M. S. & Nowosad, I. (2010). Bologna und die Lehrerbildung in Polen. In P. Gutjahr-Löser, D. Schulz & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Theodor Litt Jahrbuch 2010/7*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GMBH.

Hochschulen hingegen stehen vor dem Problem, dass sie ihre Studienplätze auslasten und die aus ihrer Sicht „geeigneten“ Studierenden identifizieren müssen. Zu diesen, seit längerem bekannten und vermutlich auch nicht gänzlich vermeidbaren Problemen kommen weitere hinzu, die sich aus dem institutionellen Wandel der Hochschulen und dem aktuellen Reformprozess ergeben oder durch diese verstärkt werden. Studienberechtigte können sich angesichts der Studienstrukturreform weniger auf Erfahrungswerte der Vergangenheit verlassen. Derzeit bestehen auf Seiten der Studienberechtigten noch vielfältige Unklarheiten über die beruflichen Perspektiven, die durch einen Bachelorabschluss eröffnet werden, sowie über die Chance, in ein Masterstudium übergehen zu können. Solchen Fragen wurde auf der Tagung und in den Beiträgen in diesem Band besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

In beiden Staaten wird mit der Studienstrukturreform auch beabsichtigt, das Verhältnis zwischen Studium und Beruf neu zu gestalten. Mit den neuen Studiengängen soll eine bessere Passung mit den Anforderungen in den verschiedenen Berufsfeldern erreicht werden. In der herkömmlichen Studienorganisation stand an den Universitäten die Vermittlung fachlichen Wissens im Rahmen vier- und mehrjähriger Studiengänge im Zentrum, wobei die faktischen Studienzeiten oft weit oberhalb der Regelstudiendauer lagen. Durch die Reform soll es nun nicht nur eine Stufung der Hochschulabschlüsse sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten geben, sondern auch kürzere Studienprogramme mit verkürzter Studienzzeit. In welchem Maß die neuen Bachelorabschlüsse tatsächlich im Sinne der angestrebten *employability* berufsqualifizierend sind, welche Optionen sich für Absolventen bieten, die keinen Master anschließen, und ob es Anzeichen für eine Verdrängung von Absolventen beruflicher Ausbildungen durch Hochschulabsolventen (oder umgekehrt) gibt, sind empirisch zurzeit noch weitgehend offene Fragen. Auch die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule – insbesondere für qualifizierte Berufstätige, die nicht über eine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen – ist eine solche. In Deutschland zeichnen sich diese häufig unter dem Begriff des „Dritten Bildungswegs“ zusammengefassten Möglichkeiten insgesamt durch eine hohe Regelungsvielfalt und geringe Transparenz aus. Eine ähnliche Situation gibt es jedoch auch in Polen (vgl. Szymański in diesem Band). Welche Entwicklungen sich hier im Kontext der neuen Studienstrukturen vollziehen, muss durch empirische Befunde und Erfahrungsberichte künftig weiter analysiert werden. Betrachtet man die Berufseinmündung der jungen Akademiker in Deutschland und Polen im Vergleich und im Vergleich zu Absolventen einer Berufsausbildung, dann relativieren sich die angedeuteten Schwierigkeiten und ihre Situation stellt sich in beiden Staaten als vergleichsweise günstig dar.

Der vorliegende Band enthält die jeweiligen für die Tagung verfassten Analysen und Erfahrungsberichte sowie einen kurzen Rückblick auf die Geschichte der pol-

nisch-deutschen pädagogischen Tagungen, die mittlerweile auf eine fast 30-jährige Vergangenheit zurückblicken können.

Wir danken allen, die an der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Fachtagung sowie an der Erstellung des Bandes beteiligt waren.

Unser besonderer Dank gilt der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung, der Erwin-Stein-Stiftung sowie dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), die die Tagung gefördert und damit dazu beigetragen haben, dass mit dem vorliegenden Band die Ergebnisse der Tagung einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können.

Berlin und Warschau, im September 2012

Hans Döbert und Mirosław S. Szymański

Dreißig Jahre Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz¹

Wolfgang Mitter

Vom 28. bis 30. September 2011 fand in Berlin-Müggelsee die 13. *Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz* statt. Ihre Organisatoren waren auf deutscher Seite *Hans Döbert*, auf polnischer Seite *Mirosław S. Szymański*. Die erste dieser Konferenzen hatte im Oktober 1983 in Warschau stattgefunden. Als ‚Vorläufer‘ des Konferenzprojekts kann das Symposium angesehen werden, welches vom 29. November bis 2. Dezember 1982 in der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg veranstaltet wurde. Es war dem Thema „Kann die Schule erziehen?“ gewidmet (Mitter, 1983). Die Teilnehmer waren 17 Erziehungswissenschaftler aus west- und [nach der damaligen Terminologie] osteuropäischen Ländern, nämlich Frankreich, Griechenland, Jugoslawien, Polen, Ungarn und die [damalige] Bundesrepublik Deutschland. Organisiert wurde dieses Symposium vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung; die Leitung hatte Wolfgang Mitter.

Dieses ‚gesamt-europäische‘ Zusammentreffen fand in einer Epoche statt, in der ‚blockübergreifende‘ Veranstaltungen dieser Art zu den Ausnahmen zählten. Polen und die Bundesrepublik Deutschland waren mit Abstand am stärksten vertreten, und zwar mit fünf bzw. sieben – den hier anwesenden Kolleginnen und Kollegen wohl größtenteils bekannten – Erziehungswissenschaftlern, nämlich aus Deutschland *Oskar Anweiler*, *Winfried Böhm*, *Detlef Glowka*, *Ludwig Liegle*, *Ernst Meyer*, *Wolfgang Mitter* und *Rita Süßmuth*, aus Polen *Mikołaj Kozakiewicz*, *Heliodor Muszyński*, *Wincenty Okoń*, *Mieczysław Pęcherski* und *Bogdan Suchodolski*. *Wincenty Okoń* unterstrich in seinen Dankes- und Schlussworten das befriedigte Interesse der „polnischen Delegation“ an diesem europäischen Gedankenaustausch. In besonderer Erinnerung sind mir die – für die (bundes-)deutschen Teilnehmer auffällige – Offenheit und kritische Schärfe in den Diskussionsbeiträgen polnischer Kollegen geblieben. Sie bezeugten die im Vergleich zu den übrigen Ostblockstaaten auffällige Position Polens, um *Oskar Anweiler* zu zitieren, „in dieser Hinsicht [als] ein Land mit weit größeren Freiheiten“ und einem „verborgenen weltanschaulichen und gesellschaftlichen Pluralismus“ zu sein (Anweiler, 1999, S. 262 und 266). Wenn wir das Bad Homburger Symposium in unsere rückblickende Betrachtung einbeziehen und wissen, dass die 14. Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz für das Jahr 2013 in Polen geplant ist, halte ich es für berechtigt, von der ‚dreißigjährigen‘ Geschichte des Projekts zu sprechen.

1 Vortrag, gehalten am 6. März 2012 auf dem Wissenschaftlichen Kolloquium „Bildung in Europa“ in der Forschungsstelle Berlin des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung aus Anlass des 65. Geburtstags von Prof. Dr. Hans Döbert.

Die Initiative zum Konferenzprojekt selbst kam von polnischen und deutschen Erziehungswissenschaftlern, die sich größtenteils aus internationalen Begegnungen kannten und an regelmäßigen Treffen dieser Art, und damit an einer Festigung der Beziehungen, die in den 1970er Jahren entstanden waren, interessiert waren. Darüber hinaus sollte ein Beitrag zur Wiederbegründung der bis ins 19. Jahrhundert zurückreichenden Verbindungen zwischen deutschen und polnischen Pädagogen geleistet werden. In den 1980er Jahren wirkten die an dem Projekt beteiligten Erziehungswissenschaftler zwar unter dem institutionellen Dach des Pädagogischen Komitees der Polnischen Akademie der Wissenschaften und der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), doch ist es bis heute zu keiner durch eine Vereinbarung oder gar Satzung *formalisierenden* Verbindung zwischen den beiden – nach ihrem Status – ungleichen Partnern gekommen. Bemerkenswert ist demnach an der bisherigen Geschichte des Projekts, dass sein Funktionieren bis heute einen rechtlich *informellen* Charakter insofern hat, als es im Wesentlichen auf dem Engagement von Persönlichkeiten beruht. In den 1980er Jahren waren dies *Oskar Anweiler* und *Wincenty Okón* als die „Gründungsväter“ sowie auf deutscher Seite *Friedrich Wilhelm Busch* und *Detlef Glowka* und auf polnischer Seite *Heliodor Muszyński*. Die Konferenzen der vergangenen zwei Jahrzehnte waren demgegenüber durch die organisatorischen und programmgestaltenden Initiativen von *Mirosław S. Szymański* und *Wolfgang Hörner* geprägt. Die informelle Organisationsstruktur ist gewiss ein wichtiger Erklärungsgrund für die zu keinem Zeitpunkt gefährdete Kontinuität des Projekts, auch nicht in ihrer ersten Phase, als in Polen das Kriegsrecht herrschte. Diese Flexibilität ermöglichte überdies eine offene Gestaltung der Konferenzprogramme und die Öffnung für ‚außenstehende‘ Interessenten; und dies gilt für beide Partner, die stets Referenten über den Kreis der Komparatisten hinaus gewinnen konnten. Während die Bindung der deutschen Seite an die Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft bis heute besteht, übernahm in der Mitte der 1990er Jahre auf polnischer Seite die Universität Warschau die entsprechende Funktion.

Mit Ausnahme der Warschauer Gründungskonferenz (1983) und der Leipziger Konferenz (2006) wurden als Konferenzorte zum einen Städte mittlerer Größe (Lüneburg 1990; Meißen 1997) und kleine Orte (Rastede bei Oldenburg 1985; Schreiberhau/Szklarska Poręba 2004) gewählt, zum anderen Tagungsstätten verschiedener Art ‚auf dem flachen Lande‘: Antonin pod Poznaniem 1997, Ludwigsfelde (bei Berlin) 1992, Białowieża 1994, Wierzba (Masuren) 2000, Wendgräben (Sachsen-Anhalt) 2002, Guzianka-Nida (Masuren) 2009. Die ‚intime‘ Lage dieser in reizvoller landschaftlicher Umgebung gelegenen Tagungsstätten hat gewiss dazu beigetragen, dass an den Abenden keine Gelegenheit zu ‚Fluchtbewegungen in Stadtzentren‘ bestanden und demzufolge über das jeweilige Tagungsprogramm hinaus intensive Gespräche

über fachliche, überfachliche und persönliche Probleme ermöglicht wurden. Auf diese Weise hat sich ein fester und stets erweiterbarer Kreis von Teilnehmern gebildet. Dass dadurch auch die ‚Generationenfrage‘ *gleitend* gelöst werden konnte, möchte ich an späterer Stelle ausdrücklich aufgreifen. Die 13. Konferenz lässt sich paradoxerweise eher dem ‚ländlichen‘ Typ zuordnen, weil der malerische Müggelsee zwar in Berlin, jedoch weit außerhalb des Stadtzentrums liegt.

1. Die dreizehn Konferenzen im Überblick

Erwarten Sie von mir keine detaillierte Darstellung der Konferenzthemen und erst recht nicht der einzelnen Konferenzprogramme. Sie sind größtenteils in Tagungsbänden in deutscher und polnischer Version (Busch & Glowka, 1986; Lewowicki, Mieszalski & Szymański, 1995; Bandau, Lewowicki, Mieszalski & Szymański, 1996; Hörner & Szymański, 1998; Hörner, Steier-Jordan & Szymański, 1999; Szymański, 2002; Hörner & Szymański, 2004; Hörner & Szymański, 2005; Busch, Hörner & Szymański, 2007; Szymański & Hörner, 2011), zum kleineren Teil als Themengruppen oder einzelne Aufsätze in den polnischen Zeitschriften *Kwartalnik Pedagogiczny* und *Paideia* veröffentlicht worden (Paideia. Miedzynarodowy rocznik pedagogiczny 15 1988); *Rocznik Pedagogiczny* 13 (1991), 2 (1996); *Kwartalnik Pedagogiczny* 2 (1996), 2 (1999), 1 (2005), 2 (2005), 1 (2010)). Die Tagungsthemen lassen sich unter a) zentrale Fragestellungen der Vergleichenden und Allgemeinen Erziehungswissenschaft, b) aktuelle Fragen zur Bildungspolitik oder c) spezielle Themen des Bildungswesens klassifizieren. Theoriebezogen waren die Themen *Methodologische Probleme der Vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Warschau 1983), *Schule und Perspektiven der Kultur* (Rastede 1985) sowie *Bildungspolitik und Bildungsforschung* (Guzianka-Nida 2009). Die aktuelle Bildungspolitik durchzieht seit der ‚Wende‘² wie ein roter Faden alle Tagungsprogramme, doch wird sie ausdrücklich unter den Fragestellungen *Schule und Pädagogik im Umbruch* (Białowieża 1994), *Von der bildungspolitischen Transformation des Bildungswesens zur Integration im zusammenwachsenden Europa* (Meißen 1997) und *Transformation und Integration* (Schreiberhau/Szklarska Poręba 2004) thematisiert. Zur dritten Kategorie der speziellen Themen zählen *Aufwachsen unter dem Einfluss der Schule, der Familie und der Gesellschaft* (Antonin pod Poznaniem 1987), *Orientierungsprobleme Jugendlicher beim Übergang von der Schule zur Arbeitswelt* (Lüneburg 1990), *Lehrerbildung in Polen und Deutschland* (Ludwigsfelde 1992), *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Wendgräben 2002), *Bürgerliche Bildung und*

2 Auf den ersten drei Konferenzen wurde aktuelle Bildungspolitik nicht explizit thematisiert. Für die polnischen Teilnehmer beruhte der Verzicht auf der politischen ‚Großwetterlage‘, worauf auch die deutschen Teilnehmer Rücksicht nahmen.

Erziehung: nationale Werte, Geschichtsbewusstsein und dessen Vermittlung (Leipzig 2006) und schließlich das Thema mit dem ausführlichsten Titel: *Übergang in die Hochschule und in den Arbeitsmarkt: Chancen, Probleme, Verläufe unter den Bedingungen der Studienstrukturen in Deutschland und Polen* (Berlin-Müggelsee 2011).

Die meisten der individuellen Beiträge untersuchen in idiografischen Ansätzen sowohl landesbezogene als auch grenzüberschreitende Themen des Bildungswesens. Dieser Kategorisierung sei hinzugefügt, dass auch viele der ‚nur‘ landesbezogenen Beiträge wegen ihrer vergleichend-perspektivischen Orientierung den Leser zu eigenen systematischen Vergleichen anzuregen vermögen. Eine besondere Stellung nimmt das Tagungsthema ein, das in Wierzba im Jahr 2000 unter der Fragestellung *Zehn Jahre danach* umfassend diskutiert wurde, und zwar in vergleichender Perspektive unter dem Fokus der Entwicklung von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft seit der ‚Wende‘ in beiden Ländern mit ihren konvergierenden und divergierenden Fakten, Tendenzen und Aspekten. Erwähnenswert in diesem Überblick ist überdies der Bezug der landesbezogenen Analysen und deutsch-polnischen Vergleichsuntersuchungen zur *europäischen Perspektive*, wie er auf der 7. (Meißen 1997) und 10. Konferenz (Wierzba 2000) dezidiert diskutiert wurde.

2. Grundlegende Aspekte

Die Zusammenarbeit zwischen polnischen und deutschen Erziehungswissenschaftlern in den vergangenen drei Jahrzehnten ist natürlich nicht auf die Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz beschränkt. Es gibt eine Reihe verdienstvoller Projekte, die in diesem Kontext besondere Erwähnung verdienen, insbesondere die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildnern aus Warschau, Thorn (Toruń) und Berlin sowie zwischen dem Institut für Pädagogik an der Universität Stettin (Szczecin) und dem Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft an der Freien Universität Berlin.

Was der Deutsch-Polnischen Pädagogenkonferenz ihre besondere Qualität verleiht, sei an der Skizzierung folgender *grundlegender Aspekte* verdeutlicht. Man könnte auch von ‚Schlaglichtern‘ sprechen, zumal in dieser Skizze Vollständigkeit nicht angestrebt wird. Überdies handelt es sich bei meinem Ansatz um eine sehr persönliche Annäherung an das Konferenzprojekt.

Erstens: Die Tagungsprogramme und die aus ihnen hervorgegangenen Veröffentlichungen setzen sich aus Einzelbeiträgen oder Themengruppen zusammen, die in ihrer Gesamtheit Einblicke in *allgemeine* und *spezielle* Entwicklungen im Bildungswesen sowie in der Bildungsforschung beider Länder erlauben. Die Reichweite der bisher behandelten Themen ermöglicht darüber hinaus im Rückblick auf die vergan-

genen drei Jahrzehnte eine *mosaikartige* Einsicht in die Kontinuität und Periodizität der *jüngsten Bildungsgeschichte* in beiden Ländern, im deutsch-polnischen Vergleich, in der europäischen Perspektive und, wenngleich relevante Fragen nur implizit angesprochen werden, in der globalen Dimension. Zur Frage der Periodizität sei zusätzlich bemerkt, dass vor allem die Tagungsbände von Meißen (1997), Wierzba (2002) und Schreiberhau/Szklarska Poręba (2004) aktuelle und umfassende Rückblicke und Bestandsaufnahmen aus der Feder von *Wolfgang Hörner* und *Mirosław Szymański* enthalten (Hörner et al., 1999, S. 1–8; Hörner & Szymański, 2004, S. 4–9; Szymański, 2005, S. 7–13; Szymański, 2011, S. 9–22).

Zweitens: Die intensive Behandlung einzelner Bereiche des Bildungswesens, wie beispielsweise der Lehrerbildung, sowie die auf Interdisziplinarität angelegte Gestaltung der einzelnen Tagungsprogramme haben, wie bereits erwähnt, stets Interessenten aus ‚nicht komparatistischen‘ Bildungs- und Erziehungsfeldern zur Mitwirkung angeregt – eine Reihe von ihnen über die jeweils themenspezifischen Konferenzprogramme hinaus. Auf diese Weise wurde der Kreis der ‚Stammteilnehmer‘ immer wieder durch ‚Einzelgäste‘ erweitert, was gewiss beiden Gruppen wohl bekommen ist. Diese Offenheit erklärt überdies, dass die Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz, die im kleinen Kreis von 15 Teilnehmern begann, nicht nur nicht ‚zusammenschrumpfte‘, was für die Lebensfähigkeit vergleichbarer Gruppierungen häufig zutrifft, sondern im Ganzen sogar gewachsen ist. Die Teilnehmerzahl bewegte sich auf den letzten Konferenzen um die vierzig.

Drittens: Die *Generationenfrage* hat sich bisher, wie bereits angekündigt, als ‚gleitender Übergang‘ gelöst. Zwar hat in der Federführung der Organisation und Themengestaltung zu Beginn der 1990er Jahre die erwähnte ‚Wachablösung‘ stattgefunden. Die kontinuierliche Fortentwicklung ist aber durch sie nicht beeinträchtigt worden. Zum einen sind Angehörige der ‚alten‘ Generation dem Projekt jahrelang als Besucher, Referenten, Sitzungsvorsitzende oder auch ‚nur‘ als Teilnehmer treu geblieben. Zum anderen sind kontinuierlich junge Kollegen ‚angeworben‘ worden, wobei freilich die polnische Seite im Ganzen erfolgreicher gewesen ist. Dieses Ungleichgewicht ist im Wesentlichen auf das bis heute ungleiche Interesse an der Erziehungswissenschaft in den beiden Nachbarländern zurückzuführen, worauf ich später noch eingehen werde. Schließlich bedarf die Erläuterung der ‚Generationenfrage‘ einer betrüblichen Schlusskommentierung. Ich denke hierbei daran, dass im Verlauf der vergangenen drei Jahrzehnte einige Pioniere der deutsch-polnischen Kooperation und insbesondere der Deutsch-Polnischen Pädagogenkonferenz verstorben sind: *Mięczysław Pęcherski* († 1987), *Bogdan Suchodoski* († 1994), *Mikołaj Kozakiewicz* († 1998), *Friedrich Kuebart* († 2003), *Siegfried Baske* († 2008) und *Wincenty Okoń* († 2011).

Viertens: In seiner Einführung zur deutschen Übersetzung von *Wincenty Okońs* Buch „Lebensbilder polnischer Pädagogen“ (1999) zitiert *Oskar Anweiler* als Heraus-

geber folgenden Ausspruch des polnischen Pädagogen *Bogdan Nawroczyński* aus dem Jahr 1938: „In der polnischen pädagogischen Lebenswelt herrschte seit Jahrhunderten ein Westwind“, mit dem er der deutschen Pädagogik einen hervorgehobenen Platz als stimulierende Kraft zuwies. Dazu kommentiert *Anweiler*: „Umgekehrt gab es bis dahin keinen Ostwind, und so finden sich kaum Spuren einer Rezeption polnischer Pädagogen in Deutschland“ (Okoń, 1999, S. 7). Der Gebrauch des Präsen in diesem Zusatz deutet darauf hin, dass sich in dieser Hinsicht bis heute keine wesentliche Verbesserung ergeben hat. Insofern leistet *Okońs* übersetztes Buch ebenso wie *Miroslaw Szymański*s in deutscher Sprache verfasste Studie „Pädagogische Reformbewegungen in Polen“ (Szymański, 2002) einen wichtigen Beitrag zur Überwindung dieses höchst überfälligen Defizits – und in diesem Desiderat hat auch die Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz einen hervorzuhebenden Platz. Zu diesem grundlegenden Aspekt sei noch auf die Sprachenfrage hingewiesen. In allen bisherigen Konferenzen konnten sich auch die polnischen Teilnehmer – als Referenten und Diskutanten – der deutschen Sprache bedienen; nur in seltenen Fällen wurde der ‚Umweg‘ über die englische Sprache gewählt. Polnischsprachige Beiträge hätten dagegen die meisten deutschen Konferenzteilnehmer ohne die Hilfe eines Dolmetschers nicht erreicht!

Fünftens: Dass die Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz ihre Kontinuität über die Wende der Jahre 1989 und 1990 hinaus bewahren konnte, ist dem Sachverhalt zuzuschreiben, dass die ‚Mannschaften‘ aus Polen und West-Deutschland ‚an Bord blieben‘. Demgegenüber sind natürlich die grundlegenden Wandlungen nicht zu übersehen, welche die Zäsur der Wendejahre bewirkt hat. Für die polnische Seite gilt, dass die Beiträge ihrer Repräsentanten nun nicht mehr unter der Dominanz des erwähnten ‚verborgenen weltanschaulichen und gesellschaftlichen Pluralismus‘ (Mitter, 1983) gehalten werden müssen, sondern sich im offenen Dialog entfalten können. Für die deutsche Seite ist demgegenüber wesentlich, dass sich der Kreis sowohl der ‚Stammteilnehmer‘ als auch der ‚Einzelgäste‘ durch das Hinzukommen ostdeutscher Kollegen erweitert hat. Diese haben vor allem die bis dahin auf den Westen beschränkte deutsche Position modifiziert und um neue Fragestellungen bereichert. Dies gilt vor allem für die Beurteilung der Wende mit ihren Auswirkungen auf die ‚Binnensicht‘ der besonderen ostdeutschen Position. Als aufschlussreiches Beispiel dazu möchte ich aus *Christiane Grieses* folgendem Kommentar ein paar Sätze zitieren. Es geht darin um den Perspektivenwechsel, der sich in der (west-)deutschen Erziehungswissenschaft vollzog: „Die Wahrnehmung der DDR-Erziehungsverhältnisse nach 1989/90 änderte sich grundlegend. In der entsprechenden Literatur gewinnt man den Eindruck, als sei die ‚neue Generation‘ bildungsgeschichtlicher Forschungen zur DDR voraussetzungslos erschienen. Das DDR-Bildungssystem wurde nun als Gegenstand bildungshistorischer Forschung angesehen“. *Griese* zieht hier eine Grenze zu den vor

der Wende durchgeführten Untersuchungen westdeutscher *Komparatisten* und fährt fort:

„Es zeigte sich jedoch sehr schnell, dass die Analyse von Bildung und Erziehung in der DDR unter ungünstigsten außer-disziplinären Zwängen und Voraussetzungen um Objektivität ringen musste ... Trotz dieser – Wissenschaft konterkarierenden – Bedingungen erschien [aber] eine Vielzahl differenzierter und detaillierter Darstellungen über verschiedene Aspekte des DDR-Bildungswesens und ihrer Erziehungsverhältnisse ...“ (Griese, 2004, S. 180).

Sechstens: In seinem vor kurzem verfassten Nachruf für *Wincenty Okón* erwähnt *Friedrich Wilhelm Busch* die Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz („Expertenseminar“) und hebt hervor, dass diese „bis heute im Abstand von zwei Jahren in Polen und Deutschland durchgeführten Wissenschaftstreffen ... zu den Vorhaben gezählt werden“ dürfen, „die einen herausragenden Beitrag zur deutsch-polnischen Aussöhnung und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf dem Gebiet der international-vergleichenden Bildungsforschung liefern“ (Busch, 2012, S. 196). Dieser Nachruf spricht aus meiner Sicht für sich, sollte jedoch um folgende Überlegung ergänzt werden. Mit ihr beziehe ich mich auf das Fazit, das *Oskar Anweiler* in Meißen (1997) aus seinem Referat „Bilanz und Perspektiven der deutsch-polnischen Kooperation in Erziehung und Bildungsforschung“ zog. Ich zitiere aus seinen Schlussworten: „Eine kulturvergleichende Bildungsforschung, die eine lange Tradition hat, könnte gerade in den deutsch-polnischen Wissenschafts- und Praxisbeziehungen auf dem Feld von Bildung und Erziehung zur notwendigen historischen Fundierung beisteuern und zugleich vor einer kurzsichtigen europäischen Integrationsideologie warnen ...“ (Anweiler, 1999, S. 270). Von dieser ‚Kurzsichtigkeit‘ ist, wie mir scheint, die gegenwärtige Bildungsforschung nicht frei. Zahlreiche Veröffentlichungen, in denen die konvergierenden Trends in den Bildungssystemen Europas, insbesondere in der Europäischen Union, thematisiert werden, lassen vielfach vermissen, dass die in der politischen und Kulturgeschichte der einzelnen Nationen verwurzelten und weiter bestehenden Besonderheiten oder sogar divergierenden Trends unerwähnt bleiben. Diese lassen sich weder durch transnationale Wunschbilder noch durch eine – an sich notwendige und bereichernde – Kommentierung von Datensammlungen ersetzen, welche die historische Dimension ausblendet. Dies betrifft insbesondere die Auseinandersetzung mit Gruppenmentalitäten und deren Verankerung in nationalen, religiösen und kulturellen Traditionen. Mit einem Blick in die ‚außerpädagogische Dimension‘ sei dazu angemerkt, zu welchen fatalen Konsequenzen entsprechende Fehlurteile in der derzeitigen ‚europäischen‘ Finanzpolitik führen. Weniger fatal in ihrer Gegenwartsbezogenheit, wohl aber in ihren Perspektiven dürften ähnliche Defizite zu bewerten sein, die beispielsweise unter dem Leitbegriff ‚Bologna‘ die europäische

Hochschulpolitik bestimmen und dabei nationale Besonderheiten und Traditionen unberücksichtigt lassen. Aus dem hier nur angedeuteten Gedankengang bietet sich der Schluss an, dass Versöhnung und Verständigung an der Basis von Bürgern *zweier* Nationen oder vergleichbarer Gruppen und der in ihnen wirkenden Akteure ansetzen müssen, wenn sie Erfolge versprechen sollen. Hierzu leistet die Deutsch-Polnische Pädagogenkonferenz einen soliden und zukunftsweisenden Beitrag.

3. Schlussbemerkungen

Unter den nach der Wende hinzugekommenen Akteuren der *Deutsch-Polnischen Pädagogenkonferenz* nimmt *Hans Döbert* einen herausragenden Platz ein. Ihm seien daher die folgenden Schlussbemerkungen speziell gewidmet. Er hat seitdem an den meisten, wenn nicht sogar an allen bisherigen Konferenzen nicht nur teilgenommen, sondern diese auch durch seine stimulierenden Referate bereichert, und zwar auf den Konferenzen von 1994 und 1997.

Während er in dem ersten Beitrag die durch empirische Untersuchungen und deren Auswertungen durch eigene Erfahrung wahrgenommene „Identitätskrise“ und das neue Rollenverständnis der ostdeutschen Lehrer thematisiert (Döbert, 1996, S. 176–192), richtet sich im zweiten Beitrag sein Blick auf übergreifende und trans-epochale Trends im Bildungswesen der ostdeutschen Bundesländer und deren Auswirkungen auf die tätigen Lehrer. Besondere Aufmerksamkeit schenkt er dabei der Schulentwicklung unter den systemischen und den gesamtgesellschaftlichen Wirkungen der „demografisch-determinierten Kontraktion“ (Döbert, 1999, S. 195–203). *Döbert* gelangt dabei zur geradezu visionären, jedoch aus der Analyse der realen Welt des ‚Ostens‘ gefolgerten Prognose, aus der ich am Ende folgende Sätze zitiere: „So kann man abschließend die Vermutung wagen, dass die Schulentwicklung in den neuen Ländern potenziell größere Möglichkeiten für die Schulentwicklung in Deutschland enthält, als derzeit gemeinhin angenommen wird. Bedenkt man die besonders komplizierte Situation, in der sich auch die neuen Länder befinden ..., so kann man annehmen, dass“ in ihnen „in den nächsten Jahren eine Schullandschaft entsteht, die nur noch entfernt eine Kopie westdeutscher Modelle und Gewohnheiten darstellt. Diese Schullandschaft wird ihr eigenes, spezifisches Gesicht erhalten, das durch gänzlich andere Zwänge und Erfordernisse geprägt wird, als sie in den westlichen Ländern bestehen. Mit dem eigentlich erst dann beginnenden Transformationsprozess des ostdeutschen Schulwesens dürfte sich zugleich der Reformdruck auf die Schule in Westdeutschland weiter erhöhen...“ (Ebda., 1999, S. 204). *Hans Döberts* Prognose, so kommentiere ich, harrt nicht nur für beide Teile Deutschlands, sondern auch für Polen, vor allem für seine ländlichen Regionen, der fortlaufenden Realitätsüberprüfung.

Die deutsche Seite der Deutsch-Polnischen Pädagogenkonferenz steht nach *Wolfgang Hörners* Ausscheiden aus der formal-aktiven Tätigkeit des Hochschullehrers (an der Universität Leipzig) vor der Frage nach ihrer künftigen Repräsentanz. Dass das ‚Interregnum‘ bislang gut verwaltet worden ist und dem künftigen Sprecher ein gutes Erbe hinterlassen werden kann, ist vor allem *Hans Döbert* zu danken. Er ist ‚in die Bresche gesprungen‘ und hat die 13. Konferenz am Müggelsee nicht nur vortrefflich organisiert, sondern auch zu ihrer Programmgestaltung einen wesentlichen Beitrag geleistet. Dafür gilt ihm unser besonderer Dank.

Literaturverzeichnis

- Anweiler, O. (1999). Bilanz und Perspektiven der deutsch-polnischen Kooperation in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In W. Hörner, S. Steier-Jordan & M. S. Szymański (Hrsg.), *Traditionen im Bildungswesen und europäische Perspektiven. Deutschland und Polen im Vergleich* (S. 261–271). Köln /Weimar /Wien: Böhlau.
- Bandau, S., Lewowicki, T., Mieszalski, St. & Szymański, M. S. (Hrsg.). (1996). *Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch*. Köln /Weimar /Wien: Böhlau.
- Busch, F. W. & Glowka, D. (Hrsg.). (1986). *Die Schule und die Perspektiven unserer Kultur*. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Busch, F. W., Hörner, W. & Szymański, M. S. (Hrsg.). (2007). *Bürgerliche Bildung und Erziehung. Wertevermittlung und Schule im Spannungsfeld von Familie, Nation und Europa. Deutsche und polnische Perspektive*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Busch, F. W. (2012). Nachruf für Wincenty Okoń. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE*, 23, 44, S. 196.
- Döbert, H. (1996). Ostdeutsche Lehrer zwischen Identitätskrise und neuem Rollenverständnis. In S. Bandau, T. Lewowicki, St. Mieszalski & M. S. Szymański (Hrsg.), *Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch* (S. 176–192). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Döbert, H. (1999). Lehrerberuf und Lehrerbildung in den neuen Bundesländern. In W. Hörner, S. Steier-Jordan & M. S. Szymański (Hrsg.), *Transformation im Bildungswesen und europäische Perspektiven. Deutschland und Polen im Vergleich* (S. 195–210, hier S. 204). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Griese, Ch. (2004). Die deutsch-deutsche Vereinigung als Gegenstand bildungshistorischer Forschung. In W. Hörner & M. S. Szymański (Hrsg.), *Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hörner, W. & Szymański, M. S. (Hrsg.). (1998). *Transformacja w oświecie a europejskie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie, Żak’.

- Hörner, W., Steier-Jordan, S. & Szymański, M. S. (Hrsg.). (1999). *Transformation im Bildungswesen und europäische Perspektiven. Deutschland und Polen im Vergleich*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Hörner, W. & Szymański, M. S. (Hrsg.). (2004). *Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hörner, W. & Szymański, M. S. (2005). *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwa, „Żak”.
- Lewowicki, T., Mieszalski St. & Szymański, M. S. (Hrsg.). (1995). *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie, „Żak”.
- Mitter, W. (Hrsg.). (1983). *Kann die Schule erziehen? Erfahrungen, Probleme und Tendenzen im europäischen Vergleich*. Köln/Wien: Böhlau.
- Okoń, W. (1999). Lebensbilder polnischer Pädagogen. In O. Anweiler (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Beiheft 10*. Aus dem Polnischen übersetzt von Janusz Daum. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Szymański, M. S. (2002). *Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1919–1939. Ursprünge – Verlauf – Nachwirkungen*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Szymański, M. S. (Hrsg.). (2002). *Dziesięć lat później. Oświata i wychowanie w Niemczech i w Polsce w perspektywie porównawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie, „Żak”.
- Szymański, M. S. & Hörner, W. (2004). Zur Einführung. In W. Hörner & M. S. Szymański (Hrsg.), *Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Szymański, M. S. & Hörner, W. (Hrsg.). (2005). *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie, „Żak”.
- Szymański, M. S. (2005). Słowo Wstępne. In M. S. Szymański & W. Hörner (Hrsg.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania* (S. 7–11). Warszawa: Wydawnictwa, „Żak”.
- Szymański, M. S. & Hörner, W. (Hrsg.). (2011). *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie, „Żak”.
- Szymański, M. S. (2011). *Zamiast wstępu i wprowadzenia. O tuzinie polsko-niemieckich konferencji pedagogicznych z let 1983–2009. Podsumowania? In M. S. Szymański & W. Hörner (Hrsg.), Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce* (S. 9–22). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie, „Żak”.

Aufsätze in Zeitschriften:

Paideia. Miedzynarodowy rocznik pedagogiczny: 15 (1988).

Rocznik Pedagogiczny: (1991)13, (1996)2.

Kwartalnik Pedagogiczny: (1996)2, (1999)2, (2005)1, (2005)2, (2010)1.

Teil I

Hochschulzugang nach „Bologna“ in Deutschland und Polen

Das Hochschulsystem in Deutschland: Beobachtungen und Befunde zur Umsetzung des Bologna-Prozesses

Lutz R. Reuter

Seit den 1990er Jahren sahen sich die Hochschulen mit der Forderung konfrontiert, wirksame Systeme der Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung zu entwickeln, die über Jahresberichte, Evaluationen, Lehr- und Forschungsberichte sowie andere Formen der Begutachtung, die in der Regel keine nennenswerten Konsequenzen hatten, hinausgehen. 1999 eröffneten die europäischen Wissenschaftsminister in der Universitätsstadt Bologna einen zunächst auf zehn Jahre angelegten politischen Prozess zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums (Europäische Bildungsminister, 1999). Dabei nutzten sie das Kernanliegen des so genannten Bologna-Prozesses, die nationalen Hochschulsysteme aufeinander abzustimmen und deren Leistungsfähigkeit im globalen Wettbewerb zu verbessern, darüber hinaus auch dazu, jeweilige nationale Reformvorhaben durchzusetzen und neue Steuerungsinstrumente zu etablieren, was sich auf der jeweiligen nationalen Ebene oft als schwierig erwiesen hatte (Beispiele: Einführung von Kurzstudiengängen, Studienzeitebegrenzung, Arbeitsmarktorientierung der Studiengänge; Differenzierung des Hochschulsystems) (Wolter & Kerst, 2008; Nickel, 2011). Auch wenn bei der Umsetzung der Bologna-Ziele zunächst der Umbau der einphasigen in gestufte Studiengänge im Vordergrund stand, spielte von Beginn der europäischen Zusammenarbeit an die Einrichtung hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme und externer Akkreditierungsverfahren eine zentrale Rolle (Kaufmann, 2009).¹ Beides war in den meisten Ländern, die dem Bologna-Prozess beitraten,² unbekannt.

Während eine Evaluation die Stärken-Schwächen-Analyse einzelner oder aller Leistungsbereiche einer Hochschule darstellt, dieser in der Regel aber freistellt, aus den Befunden Folgerungen zu ziehen, ist die Akkreditierung die befristete Zulassung und Zertifizierung von Studienprogrammen (Programmakkreditierung), hochschulweiten Qualitätsmanagementsystemen (Systemakkreditierung) oder ganzen Hochschulinstitutionen (Institutionelle Akkreditierung) (KMK, 2004a; HRK, 2005). Sie basiert auf der Feststellung, dass europäische und nationale Mindeststandards erfüllt sind. Da die Akkreditierung mit Auflagen verbunden oder gar verweigert werden

1 Vgl. die mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekte Qualitätssicherung (2004–2007), Bologna-Zentrum (2007–2010) und Qualitätsmanagement (2007–2010) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Veröffentlichungsnachweise verfügbar unter: http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_3831.php.

2 Ursprünglich 29 Unterzeichnerstaaten, inzwischen (2012) 46 Teilnehmerstaaten.

kann, nötigt sie die Hochschule, auf bestimmte Befunde zu reagieren und zu handeln, wenn diese die Zertifizierung erreichen will.³ Das institutionelle *Audit* im Hochschulwesen auf der Grundlage international anerkannter oder selbst gesetzter *Benchmarks* schließlich ist eine punktuelle Begutachtung eines Leistungsbereichs (z.B. Lehre, Studium, Weiterbildung), zumeist aber eine umfassende Bewertung aller Leistungsbereiche, zu denen neben Lehre und Studium auch die Bereiche Forschung, Internationalisierung, Personalmanagement und Personalentwicklung sowie Organisation, Verwaltung und Dienstleistungen gehören können. Das Audit kann, wenn ihm als Kriterien die einschlägigen europäischen und nationalen Standards zugrunde liegen, zur (befristeten) Akkreditierung führen (Beispiel: Universitäten in Österreich) (Österreichische Qualitätsagentur, 2011; HRK 2005; Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, o.J.).

Das deutsche Hochschulsystem hat sich im vergangenen Jahrzehnt durch den Bologna-Prozess und parallele politische Prozesse, die nur teilweise mit jenem verkoppelt waren, stärker verändert als in den Jahrzehnten zuvor (Wolter & Kerst, 2008; Aktionsrat Bildung, 2011). Zu diesen Entwicklungen gehörten insbesondere der Rückzug des Bundes aus der Hochschulpolitik durch Aufgabe von Rahmengesetzgebung und Mitfinanzierung sowie die Ausdifferenzierung der Universitäten im Konkurrenzföderalismus (Huber, 2006). Der Bologna-Prozess, eröffnet und ausgestaltet zunächst außerhalb der Gremien der Europäischen Union, danach aber aktiv mitgestaltet von der EU-Kommission, bietet ein Chance zur Umsetzung von Reformen im europäischen Mehrebenensystem; er kann, so die Hoffnung der europäischen politischen Akteure, schrittweise zur Annäherung der nationalen Hochschulsysteme beitragen (Reuter & Sieh, 2010).⁴

Der folgende Beitrag beschränkt sich auf das deutsche Hochschulsystem. Es folgt zunächst ein Blick auf aktuelle Strukturdaten und Steuerungsprobleme. Danach werden Entwicklungen und Befunde *außerhalb* des Bologna-Prozesses skizziert, die aber parallel zu diesem und teilweise mit ihm verkoppelt im vergangenen Jahrzehnt stattgefunden haben. Danach werden die Bologna-Ziele und der Stand ihrer Umsetzung in Deutschland, das Akkreditierungssystem und die drei zurzeit nebeneinander bestehenden Akkreditierungsmodi dargestellt. Es folgen einige wichtige Befunde zum Akkreditierungswesen in Deutschland und thesenartige Schlussbemerkungen.

3 Vergabe des Siegels der Stiftung Akkreditierungsrat durch die zur Akkreditierung zugelassene Agentur. Die Landeshochschulgesetze verpflichten zur Akkreditierung gestufter Studiengänge; das Hochschulrahmengesetz (etwa § 18 HRG) enthielt keine explizite Verpflichtung; es verpflichtete aber die Länder zur Sorge für die Gleichwertigkeit der Studiengänge (§ 9 Abs. 2 HRG).

4 Zur Frage einer möglichen Annäherung der Hochschulsysteme Deutschlands und Frankreichs durch den Bologna-Prozess vgl. Sieh, 2012.

1. Strukturdaten zum deutschen Hochschulsystem

Deutschland ist bekanntlich als föderativer Staat verfasst, in dem das Bildungssystem, so also auch Hochschulpolitik und Hochschulsystem, der Kulturhoheit der 16 Bundesländer unterstehen. Diese sind als Träger (Eigentümer) der öffentlichen Hochschulen für alle hochschulpolitischen Entscheidungen zuständig.⁵ Die Bundesebene hat als Preis für die Reduzierung der stark angewachsenen Mitbestimmungskompetenzen (und Blockadepotenziale) des Bundesrates bei der Bundesgesetzgebung im Rahmen der Föderalismusreform I (2006) die Rahmensteuerungskompetenz durch das Hochschulrahmengesetz verloren (Schmidt, 2007, S. 216–219). Auch die Politik des goldenen Zügels, d.h. die Praxis der institutionellen Kofinanzierung oder projektorientierten Finanzierung im Bildungssystem allgemein oder speziell im Hochschulbereich, ist der Bundesregierung seit 2006 verfassungsrechtlich untersagt.⁶ Dies trifft die finanzschwächeren Bundesländer besonders hart und hat massive Forderungen nach einer Revision dieser Verfassungsänderung aufkommen lassen. Im Übrigen haben alle Länder die *extra constitutionem* erfolgte Offerte des Bundes zur Kofinanzierung des Zusatzaufwands für die doppelten Studierendenjahrgänge angenommen. Der Abstimmung und Koordination der Bildungspolitik zwischen den Ländern dient die Kultusministerkonferenz (KMK), die allerdings über keine Entscheidungs- und Durchsetzungsbefugnisse verfügt. Die KMK hat für den deutschen Bologna-Prozess eine Reihe von Beschlüssen gefasst (vgl. insbesondere KMK, 2010; KMK Hochschulausschuss, 2011 sowie KMK, 2004b, 2005, 2007 u. 2008). Unverändert ist die Mitfinanzierung des außeruniversitären Forschungssystems durch den Bund, insbesondere der großen Forschungsorganisationen (Max-Planck-Gesellschaft, Leibniz-Gemeinschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Fraunhofer-Gesellschaft) und Forschungsförderungseinrichtungen (Deutsche Forschungsgemeinschaft). Schließlich unterhält der Bund auf der Grundlage von den Ländern *entliehener* Zuständigkeiten eine kleine Zahl von Universitäten und Fachhochschulen für sein Führungspersonal im öffentlichen Dienst und in den Streitkräften.

Das deutsche Hochschulsystem ist stratifiziert in drei verschiedene Hochschularten: (1) die traditionellen Universitäten und Technischen Hochschulen sowie die ihnen gleichgestellten Spezialhochschulen für die Bereiche Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen), Kunst, Musik, Theater, Medien und Sport, (2) die Fachhochschulen (Hochschulen für Angewandte Wissenschaft), insbesondere ausgewiesen in den Technik-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie (3) die Berufsakademien und die diesen gleichgestellten Hochschulen. Sie alle bieten Bachelor-Studiengänge, Universitäten und Fachhochschulen überdies Master- und weiterbildende Studiengänge

5 Art. 20 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 30, 70–74 GG.

6 Art. 104b GG.

an; das Promotions- und Habilitationsrecht sowie die Durchführung von Doktoratsstudien sind den Universitäten vorbehalten.

Die Gesamtzahl der Hochschuleinrichtungen in Deutschland liegt bei etwa 415, darunter sind ca. 117 Privathochschulen (Statistisches Bundesamt, 2011); die Zahl der Einschreibungen zum Studienjahr 2011/12 liegt über 2,3 Millionen; die Hochschulausgaben betragen 30,4 Milliarden (1% des BIP) (Wissenschaftsrat, o.J.).

Der Rechtsstatus der Hochschulen ist traditionell die Körperschaft des öffentlichen Rechts; daneben bestehen heute die Anstalt und die Stiftung öffentlichen Rechts, die gemeinnützige GmbH und andere zivilrechtliche Rechtsformen (Hartmer & Detmer, 2010). Angesichts des Wegfalls des Hochschulrahmengesetzes des Bundes differenziert sich das regionale Hochschulrecht; so besteht beispielsweise eine erhebliche Vielfalt in dem Hochschulverfassungsrecht und im Grad der Autonomie der Hochschulen. Privathochschulen sind in Kontinentaleuropa erst spät, in Deutschland – abgesehen von den Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft – seit den 1970er Jahren entstanden. Sie unterliegen der staatlichen Genehmigung und je nach Landesrecht einer institutionellen Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat. Während ihre Anzahl in den vergangenen Jahren stark angestiegen ist, ist der Anteil der eingeschriebenen Studierenden mit knapp 4% indes weiterhin recht klein (BMBF, 2011).

Zu den Akteuren in der Hochschulpolitik gehören insbesondere die Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF [Bildungs- und Forschungspolitik]) und für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ [Bildungsentwicklungshilfe]) sowie das Auswärtige Amt (AA [Auswärtige Bildungs- und Kulturpolitik]), die Bildungsministerien der Länder, die KMK, der Wissenschaftsrat (WR), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Akkreditierungsrat (AR) und die Akkreditierungsagenturen. Alle diese Akteure mit Ausnahme des BMZ waren, wenn auch in unterschiedlicher Weise, in die Etablierung und weitere Entwicklung des Bologna-Prozesses involviert.

Prägend für das deutsche Wissenschaftssystem ist seit der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (heute: Max-Planck-Gesellschaft) die schon erwähnte Dualität von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. In ihrem Verhältnis bahnen sich indes seit einigen Jahren mit Formen der Kooperation bis zur Vernetzung nicht unerhebliche Veränderungen an, auf die noch zurückzukommen sein wird.

Studiengebühren wurden erst vor einigen Jahren im Zuge der letzten Revision und nachfolgenden Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes in einigen Bundesländern eingeführt und werden inzwischen nur noch in wenigen Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg, Niedersachsen) erhoben. Sie sind mit maximal 500 Euro pro Semester an den öffentlichen Hochschulen verhältnismäßig niedrig, verglichen mit den Studienbeiträgen an privaten Hochschulen (bis ca. 6.000 Euro) und zum Teil sehr hohen Beiträgen für weiterbildende Studiengänge, die von privaten wie von öffentli-

chen Hochschulen (bis 40.000 Euro pro Studienprogramm) erhoben werden. Die Studiengebühren haben gegen anders lautende Befürchtungen weder zu einer regionalen Verlagerung noch zu einer Reduzierung der Studentenströme geführt. Unter dem Aspekt der Chancengleichheit sind weniger die moderaten Studiengebühren als die privaten Kosten eines Studiums bzw. das Fehlen eines quantitativ angemessenen Systems von Stipendien und günstigen Studienkrediten von Bedeutung.⁷ Das 2009 eingerichtete so genannte Deutschland-Stipendium des BMBF⁸ ist ein Instrument zur Prämierung individueller Studienleistungen; es benachteiligt eher diejenigen, die sich ihr Studium selbst verdienen müssen und trägt nicht zur Verbesserung der Chancengleichheit bei.

Fernstudiengänge haben heute eine wachsende Bedeutung; sie werden von vielen Hochschulen sowie von spezialisierten Fernhochschulen (Fernuniversität Hagen und privaten Fernfachhochschulen)⁹ angeboten.

2. Befunde und Entwicklungen außerhalb des Bologna-Prozesses im Überblick

Die schon erwähnte Föderalismusreform aus dem Jahr 2006 hatte den weitgehenden Abbau der Bundeszuständigkeiten im Hochschulbereich (Rahmengesetzgebung, Mitfinanzierung, Projektförderung) zur Folge. Geblieben ist nur die Befugnis zur Gesetzgebung über die Zulassung zum Studium und die Hochschulabschlüsse, von der bislang kein Gebrauch gemacht wurde, zumal die Länder nach der Neuregelung der konkurrierenden Gesetzgebung abweichende Bestimmungen erlassen können.¹⁰ Wei-

7 Im Jahr 2009 förderten die zwölf vom Bund finanzierten Begabtenförderungswerke etwa 23.000 Studierende; weitere 6.000 Studierende erhielten eine finanzielle Förderung von im Bundesverband Deutscher Stiftungen registrierten Einrichtungen; zusätzlich vergeben die Bundesländer Studienstipendien, d.h. ohne die weitgehend als Darlehen vergebenen Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAFöG) erhalten ca. 1,4% der an den deutschen Hochschulen eingeschriebenen Studierenden ein Stipendium (vgl. Deutsches Studentenwerk, 2009). Die Zahl der BAFöG-Empfänger im Jahr 2010 ist gegenüber 2008 um 16% auf 386.000 gestiegen; die Fördersumme beträgt 2,9 Milliarden Euro, der durchschnittliche Förderbetrag liegt bei 436 Euro, näher (vgl. Bundeskabinett, 2012).

8 Das Stipendium für besonders leistungsstarke Studierende, die von den Hochschulen ausgewählt werden, in Höhe von monatlich 300 Euro wird ab Sommersemester 2011 je zur Hälfte vom Bund und von Privaten finanziert (vgl. BMBF, 2011b). Rechtsgrundlage ist das Gesetz zur Schaffung eines nationalen Stipendienprogramms (Stipendienprogrammgesetz – StipG) vom 21.07.2010, BGBl. I, S. 957 in der Fassung vom 21.12.2010, BGBl. I, S. 2204.

9 Vgl. Informationen über die Homepages der Fernuniversität Hagen, als Beispiele nicht staatlicher Hochschulen über die Wilhelm Büchner Hochschule oder die AKAD Hochschulen.

10 Art. 72 Abs. 3 GG.

terhin blieb die Mitfinanzierung des Bundes im Bereich der außeruniversitären Forschung, während ihm dieses für das Hochschulsystem durch das verfassungsrechtliche Kooperationsverbot untersagt ist.¹¹ Allerdings hat der Bund im Widerspruch zur verfassungsrechtlichen Lage seither verschiedene Initiativ- und Unterstützungsprogramme nicht nur fortgesetzt, sondern auch neu aufgelegt.¹² Die massive Kritik am Kooperationsverbot durch einige Länder hat dafür zumindest eine politische Legitimation erzeugt. Doch nicht erst seit der Föderalismusreform fehlt es in Deutschland an einer gesamtstaatlichen Hochschulplanung. Zwar wurde die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) erst im Zuge der Umsetzung dieser Reform zum 1. Januar 2008 abgeschafft und durch die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) ersetzt; doch war die BLK schon vorher nicht in der Lage, auf die Planung der Hochschulstandorte, Hochschulprofile, Fächerstrukturen und Studiengänge Einfluss zu nehmen. Ähnliches galt für den gemeinsamen Hochschulbauförderungsausschuss von Bund und Ländern. So sind, mitbedingt durch die verfassungsrechtlich untersagte Kofinanzierung durch den Bund, insbesondere in den finanzschwachen norddeutschen Ländern Hochschulen, Studiengänge und nicht zuletzt die *kleinen* Fächer gefährdet.¹³ Das deutsche Bildungssystem im Allgemeinen (4,7% des BIP) und das Hochschulsystem im Besonderen (ca. 1% des BIP) sind im internationalen Vergleich unterfinanziert;¹⁴ dies gilt verstärkt im regionalen Vergleich. Die Wende vom kooperativen zum Wettbewerbsföderalismus ist nicht erst eine Folge des Wegfalls der Bundesmitfinanzierung, sie wird aber dadurch verstärkt. Der Fachhochschulbereich ist im vergangenen Jahrzehnt weiter expandiert (Wachstum der Studierendenzahlen, Erweiterung des Fächer- und Studiengangangebots), die politisch geplante Verteilung der Studentenströme von 40 (FH) zu 60 (Uni) wurde allerdings bislang noch nicht erreicht. Eine weitere Annäherung der Fachhochschulen an die Universitäten erfolgte durch den Wegfall der bei den Diplomabschlüssen vor-

11 Vgl. Art. 91b und 104b GG.

12 Vgl. den Hochschulpakt (HSP) I (Programmphase 2007–2010) und HSP II (2011–2015); der Bund stellt jeweils 50% der 22.000 € (HSP I) bzw. 26.000 € (HSP II) zur Verfügung, welche die aufnehmende Hochschule pro Studierende/n vom Sitzland erhält; nähere Informationen (BMBF, 2012).

13 Vgl. z.B. den Versuch der Landesregierung Schleswig-Holstein, im Jahr 2010 Studiengänge an den Universitäten Lübeck (UzL) und Flensburg zu schließen. Die Humanmedizin an der UzL wurde *gerettet* durch die Bereitschaft des BMBF, das Kieler Institut für Meereswissenschaften GEOMAR von der Leibniz-Gemeinschaft (50% Landesfinanzanteil) in die Helmholtz-Gemeinschaft (10% Landesfinanzanteil) zu übernehmen und damit das Land um ca. 20 Millionen Euro zu entlasten.

14 Der OECD-Durchschnitt beträgt 5,7%. Die öffentlichen Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden im Jahr 2010 betragen 102,8 Milliarden Euro, davon etwa 36 Milliarden Euro für den Hochschulbereich (Statistisches Bundesamt, o.J.).

geschriebenen differenzierenden Studienabschlussbezeichnungen,¹⁵ durch den Ausbau der Forschung und die internationale Vernetzung der Fachhochschulen. Auch der Bereich der nicht staatlichen Hochschulen ist mit heute 117 Einrichtungen stark expandiert. Ihr Erscheinungsbild ist, gemessen an Kriterien wie Personal- und Sachausstattung, Leistungsniveau, Studienbeiträgen und politisch-administrativer Kontrolle, recht heterogen; eine umfassende Leistungsanalyse fehlt. Denn die Länder sind frei in ihrer Entscheidung, ob sie die staatliche Genehmigung des Studienbetriebs an eine institutionelle Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat binden oder darauf verzichten. Die Qualitätskontrolle der Agenturen durch die Programmakkreditierung wiederum ist nur begrenzt in der Lage, bei dem Fehlen einer institutionellen Akkreditierung für eine Beseitigung institutioneller, finanzieller und struktureller Mängel und Defizite zu sorgen.

Die Europäische Union (EU) hat mit ihrer Lissabon-Erklärung den internationalen Wettbewerb im Hochschulbereich aufgenommen; das letzte Jahrzehnt ist massiv vom globalen Wettbewerb um die international mobilen Studierenden geprägt.¹⁶ Den deutschen Hochschulen ist es gelungen, einen der oberen Plätze bei der Aufnahme ausländischer Studenten (*ingoings*) und beim Studium deutscher Studenten im Ausland (*outgoings*) einzunehmen.¹⁷ In diesen Kontext gehören die Exzellenzinitiativen¹⁸ in den Bereichen von Forschung und – wenn auch mit deutlich geringerem Finanzvolumen – Lehre und Studium, mit deren Hilfe absichtsvoll die Stratifizierung des deutschen Hochschulsystems in Spitzen- und Breitenhochschulen verstärkt wurde (vgl. Wolter & Kerst, 2008). Neben den etwa zehn sehr gut ausgestatteten Exzellenzuniversitäten, die überwiegend im süddeutschen Raum angesiedelt sind, haben insbesondere die Hochschulen in finanzschwachen Ländern wie z.B. Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein oder Sachsen-Anhalt nur geringe Chancen, den Anschluss in der Forschung, aber auch in der Lehre und im Studienangebot zu halten. Dadurch dürfte es in den kommenden Jahren zu einer massiven Stratifizierung im Hochschulsystem mit der Folge eines *Auf- bzw. Absteigens* einzelner Fachhochschulen und Universitäten kommen. Die Globalisierung hat den Hochschulbereich erfasst; dies spiegeln nicht nur die Statistiken über den Studierendenaustausch wider, sondern auch die zahlreichen gemeinsamen Studiengänge, internationalen Forschungsprojekte,

15 Vgl. § 18 HRG, z.B. Dipl.-Ing. (FH).

16 Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur Rolle der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen im Hinblick auf die Verwirklichung der Ziele von Lissabon. In Amtsblatt Nr. C 292 vom 24/11/2005 S. 0003–0004.

17 An deutschen Hochschulen waren 2009 9% ausländische Studierende (OECD-Durchschnitt: 6%) eingeschrieben (Statistisches Bundesamt, 2012).

18 Vgl. Ergebnisse der Gemeinsamen Kommission (von DFG und WR) vom 02.03.2011 zu den drei Förderlinien (Graduiertenschulen, Exzellenzcluster, Zukunftskonzepte) (DFG, o.J.; DFG Videportal zur Exzellenzinitiative).

mannigfachen Ausgründungen und die Auslands campi leistungsstarker Universitäten. Neue Kooperations- und Vernetzungsmodelle tragen zur Ausdifferenzierung des Hochschulsystems bei; Universitäten, Fachhochschulen, Forschungsinstitute und Wirtschaftsunternehmen arbeiten in bestimmten Aufgabenbereichen eng zusammen, schaffen gemeinsame Dachstrukturen oder schließen sich zusammen (vgl. z.B. Karlsruhe Institute of Technology (KIT), Campus Lübeck; *Einkauf* firmen- oder branchenbezogener Studiengänge). Der Wegfall des Hochschulrahmengesetzes des Bundes (HRG) führt zu einer wachsenden Divergenz des Hochschulrechts der Länder (vgl. Deutscher Bildungsserver, o.J.). Dies lässt sich zurzeit bei der Einführung neuer Rechtsformen (z.B. Stiftungsuniversität), der Ausweitung der Hochschulautonomie in einigen Bundesländern und der unterschiedlichen Nutzung neuer Steuerungsformen beobachten. Beispiele hierfür sind die Regelungen zur Akkreditierung anstelle der oder parallel zur Genehmigung von Studiengängen, zur Professionalisierung der Präsidien (z.B. hauptamtliche Vizepräsidenten), zu den Globalzuweisungen, zur Übertragung der Dienstherreneigenschaft an die Hochschulen, zur Liegenschafts-, Verkaufs- und Bauverantwortung sowie zu den Leistungs- und Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen sowie innerhalb derselben. Weitere Änderungen betreffen das Personal- und Besoldungsrecht. Mit der auf sechs Jahre befristeten Juniorprofessur wurde zur Herabsetzung des Erstberufungsalters eine neue Statusgruppe innerhalb der Professorenschaft eingeführt. Sie ermöglicht den Universitätspräsidien die Steuerung der Personalentwicklung durch Leistungsanreize, wenn Stellen für Juniorprofessuren mit der Perspektive der Überführung in eine Lebenszeitprofessur (*cum spe, tenure track*) ausgeschrieben werden. Ebenfalls der Herabsetzung des Erstberufungsalters dient die *Modernisierung* der Regeln zum Habilitationsverfahren in Bayern (Mentorenteam, Verfahrensverkürzung, kein Vortrag) und die ubiquitäre Anerkennung der kumulativen Habilitation. Im Berufsrecht wurde die direkte Kandidatenansprache neben, aber zum Teil auch anstelle der obligatorischen Ausschreibung ermöglicht; in vielen Bundesländern wurden die Befugnisse der Präsidenten erheblich gestärkt und parallel dazu die Mitwirkungsrechte der Hochschulsenate und zum Teil auch der Hochschulträger reduziert. Die Einführung der W-Besoldung hat zu wesentlichen Veränderungen innerhalb der Professorenschaft (unterschiedliche Marktwertigkeit der Professoren, aber nicht zuletzt auch der Fächer) und in ihren Beziehungen zur Hochschulleitung geführt, wenn über Ausstattung, Aufgaben (einschließlich des Umfang der Lehrdeputate), Gehälter, Leistungszusagen (z.B. Forschungsprojekte, Drittmittelsummen, Zahl der Publikationen in renommierten Zeitschriften) und Pflichten (z.B. Präsenz, Teilnahme an der hochschuldidaktischen Fortbildung) verbindliche Absprachen getroffen werden. Ebenfalls der leistungsorientierten Personalentwicklung dienen die Einführung (und Möglichkeit der Verkürzung) der Probezeit bei Erstberufungen sowie – zumindest wenn befristet eingesetzt – die Differenzierung