

4

2005

# Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT  
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG  
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN



## Impressum

### Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

**Herausgeber:** Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,  
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

**Herausgeberbeirat:** Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz, Dr. Lydia Hartwig,  
Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Thomas May

**Redaktion:** Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

**Umschlagentwurf und Layout:** Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung seit 1994 untergebracht ist.

**Herstellung:** Dr. Ulrich Scharmer, München

**Druck:** Steinmeier, Nördlingen

## Inhalt

Zu diesem Heft	2
Abstracts	4
<i>Rosalind Pritchard</i> : Education Staff and Students under Neoliberal Pressure: a British-German Comparison	6
<i>Carlo Finocchietti; Silvia Capucci</i> : Accreditation in Higher Education in Italy	30
<i>Ulrike Senger</i> : Internationaler Wissenschaftsstandort Deutschland? Eckpunkte qualitativer Internationalisierung der Doktorandenausbildung am Beispiel des Modells „Internationales Doktorandenforum“	56
<i>Peter Stucki</i> : Das Bundesprogramm ‚Swiss Virtual Campus‘	84
<i>Siegfried H. Schmidt; Chen Hongjie</i> : Die Entwicklung des Hochschulwesens in China	96
Vorstellung des European MBA „Higher Education and Research Management“	118
Buchvorstellungen	122
Jahresindex 2005	124
Index of abstracts 2005	126
Hinweise für Autoren	128

## Zu diesem Heft

Die internationale Dimension ist der gemeinsame Bezugspunkt aller Beiträge im vorliegenden Heft, das ganz im Zeichen der international vergleichenden Hochschulforschung steht. Deren primäres Ziel liegt darin, andere Hochschulräume kennen zu lernen und daraus nützliche Lehren für das eigene Hochschulsystem zu ziehen.

In einer Befragung von Studierenden sowie von Lehrpersonen der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche an deutschen und britischen Universitäten analysiert *Rosalind Pritchard* die Unterschiede, Einstellungen und Werte bezüglich der Organisation der Lehre, des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und der Rolle des Staates in beiden Ländern. Der Vergleich zeigt insbesondere, dass sich die deutschen Lehrpersonen eine verstärkte Wettbewerbsorientierung des Hochschulwesens wünschen, wohingegen ihre britischen Kollegen eher für eine Abschwächung der Marktorientierung plädieren. Ein weiteres interessantes Ergebnis liegt in der in Deutschland bestehenden starken Divergenz zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und ihrer Fremdbeurteilung durch die Studierenden. Entsprechendes gilt auch für die geringere Zufriedenheit der angehenden Akademiker in Deutschland.

Der Aufsatz von *Carlo Finocchietti* und *Silvia Capucci* gibt Auskunft über die Entwicklungen des italienischen Hochschulwesens seit der Bologna-Erklärung im Jahre 1999 sowie deren strukturelle Umsetzung auf nationaler Ebene. Zentrale Punkte des Beitrags sind die Genehmigungs-, Akkreditierungs- und Evaluationsprozeduren in Italien, deren institutionelles und regulatives Umfeld sowie die Formulierung von Implementierungsstandards.

Im Mittelpunkt des Artikels von *Ulrike Senger* steht die Formulierung von Eckpunkten einer qualitativen Internationalisierung der Doktorandenausbildung. Aus dem einzigen rein auf das deutsche Hochschulsystem bezogenen Beitrag, welcher das Modell des „Internationalen Doktorandenforums“ vorstellt, können wertvolle Hinweise im Hinblick auf die Institutionalisierung eines hochschuldidaktisch fundierten Betreuungskonzepts für ausländische Doktoranden an deutschen Hochschulen gewonnen werden.

Einblicke in das Bundesprogramm ‚Swiss Virtual Campus‘ gibt *Peter Stucki* in seiner Funktion als Präsident des Lenkungsausschusses dieses Programms in den Jahren 2002 bis 2004. Im Unterschied zu anderen Staaten, in denen vor allem voll-virtuelle Studien-

gänge angeboten wurden, erweist sich der Schweizer Weg einer selektiven Substitution von Frontalvorlesungen durch virtuelle Ausbildungseinheiten bzw. Module in Verbindung mit der Einführung eines nationalen Content Servers als zentraler Wissensressource als eine gute Möglichkeit, Effizienz- wie auch Effektivitätssteigerungen in der Hochschullehre zu erreichen.

Die Perestroika in der Volksrepublik China beinhaltete neben wirtschaftlichen und sozialen auch kulturelle Reformen, welche starke Auswirkungen auf den nationalen Hochschulbereich sowie den internationalen Austausch haben. *Siegfried H. Schmidt* und *Chen Hongjie* zeichnen in ihrem Beitrag die historische Entwicklung des Hochschulwesens in China nach und geben Auskunft über die aktuelle chinesische Hochschulpolitik sowie den studentischen und wissenschaftlichen Austausch mit Deutschland.

*Monika Waltenberger*

**Rosalind Pritchard: Education Staff and Students under Neoliberal Pressure: a British–German Comparison**

This paper aims to compare the way in which neo-liberal trends are impacting on the attitudes and values of staff and students in the United Kingdom and Germany. Research is based upon qualitative and quantitative data from a dozen university institutions in each country, where individual interviews were conducted with staff, and questionnaires were completed both by them and by their students. In both countries many current trends are not deeply accepted or internalised by staff. There are startling differences in student satisfaction, perceived human relationships within the academe, as well as working conditions in the higher education sector. Though in many respects the same kind of re-structuring is taking place in each system, there is only partial convergence in attitudes and values between the German and British respondents in this study.

**Carlo Finocchietti; Silvia Capucci: Accreditation in Higher Education in Italy**

In the wake of the Bologna Declaration, the Italian higher education system is currently undergoing deep changes regarding the structure of degrees awarded and the accreditation process. After giving an insight into the reform of higher education cycles and qualifications in Italy, the essay outlines the procedures of approval, accreditation and evaluation of degree programmes as well as the minimum standards and the variables used for this purpose. Further emphasis is put on the institutional design of the accreditation process in Italy. In addition to a specification of the participating actors, the general regulations and the auxiliary means provided, the procedures regarding the design of curricula as well as the position and the options of the Italian higher education institutions to shape the process are illustrated.

**Ulrike Senger: Germany: A location of research? Key points of qualitative Internationalisation of Doctoral Training by the example of the "International Forum of Doctoral Candidates"**

Whereas the aims of internationalising the research sector in Germany and attracting international junior academics are politically postulated, they are first of all measured in quantitative terms. The open question is how the integration of foreign junior academics in the German scientific environment can be supported and organised more effectively. One possibility of qualitative internationalisation lies in the institutionalisation of special modules, curricula and meeting opportunities for international doctoral candi-

dates, as they are realised in the "International Forum for Doctoral Candidates". Based on the experiences gained within this forum, basis principles of qualitative internationalisation of doctoral training are extracted.

**Peter Stucki: 'Swiss Virtual Campus' – A national programme**

In the light of necessary improvements in effectiveness in higher education as well as in efficient teaching, almost all countries have designed virtual education modules. They allow to uncouple lessons in spatiotemporal terms by using modern information and communication technologies. This article provides an insight into the Swiss national programme of virtualisation in the higher education sector, its realisation, implementation and development as well as its evaluation. A summary of the challenges, emphases, priorities and perspectives of the present consolidation programme is given at the end.

**Siegfried H. Schmidt; Chen Hongjie: The evolution of the Higher Education System in China**

After its economic, social and cultural reforms and its opening towards the West in the Eighties, China has become one of the global players in terms of trade volume. The perestroika also had an impact on the higher education sector. Based on statistical data and on experiences made by the author during a visit to China and two of its elite universities, this article presents the historical development and evolution of the Chinese higher education system as well as current higher education policies in China. In addition, student exchange and scientific co-operation between Germany and China are analysed.

## Education Staff and Students under Neoliberal Pressure: a British–German Comparison

Rosalind Pritchard

This paper aims to compare the way in which neo-liberal trends are impacting upon the attitudes and values of staff and students in the United Kingdom and Germany. The research is based upon qualitative and quantitative data from a dozen university institutions in each country, where individual interviews were conducted with staff, and questionnaires were completed both by them and by their students. In both countries many current trends are not deeply accepted or internalised by staff. There are startling differences in student satisfaction, with the British students expressing much more positive attitudes than the Germans. However, the German staff care profoundly about teaching and about their human relationship with their students (though the students themselves are often unaware of this). The British academics feel much more hard-worked, underpaid and downwardly mobile in social terms than their German counterparts. Though in many respects the same kind of re-structuring is taking place in each system, there is only partial convergence in attitudes and values between the German and British respondents in this study. It is concluded that the supposed effects of academic capitalism may have been over-estimated and are mitigated by specific historical traditions, and by the varieties of capitalism that pertain in each system.

### 1 Problem Formulation

The restructuring of higher education systems according to market force principles has become an almost universal trend in Western countries. The aim of the present paper is to investigate whether attitudes and values among British and German staff and students are changing in response to financial stringency and neoliberal influences in higher education. Implementation of neo-liberal concepts brings about deregulation of markets, the loosening or lifting of cross-border controls and the removal of government-imposed restrictions in order to create an open borderless world economy leading to international economic integration (see *Bauman 1998, p. 15–16*). In a higher education system strongly characterised by neo-liberalism, institutions are disciplined by competition, resulting in choice and institutional differentiation. Funding that had once been a social respon-

sibility assumed by the state becomes increasingly privatised. This paradigm is increasingly being transferred to sectors of public life, including schools and universities, where the educational *status quo* of traditional values is being influenced by the marketized regime of massification, evaluation, accreditation and quality assurance, all taking place within the context of falling state funding for higher education. Germany (FRG) and the United Kingdom (UK) could be regarded as positioning themselves at different points along a developmental continuum from 'more marketized' (UK) to 'less marketized' (FRG).

The role attributed to the state in a neo-liberal climate is particularly important for a study in comparative higher education. Indeed *Slaughter and Leslie (1997, p. 24 and p. 61)* in their study of academic capitalism note that 'system effects' can be so powerful that higher education policies in access, curriculum and research autonomy converge. They state that the public universities of most Westernised countries are moving towards academic capitalism, 'pushed and pulled by the same global forces at work in the English speaking countries'. In this case, the historical product of a national education system would effectively cease to have a function in the new order. *Scholte (2000)* believes that the traditional model of the sovereign state as answering to no higher authority is outmoded, and that it will become 'post-sovereign'. If he is correct, this would imply a convergence in educational structures and cultures, and a move towards greater homogeneity.

By contrast, scholars such as *Beck (2000, p. 104 and p. 108)* and *Fisher and Rubenson (1998, p. 79)* claim that the state is indispensable not just for geopolitical reasons but also to guarantee basic rights, and give political shape to the process of globalization by helping to regulate it internationally. They believe that a strong state is needed if for no other reason than to shift resources away from welfare and free the market. Neither does *Green (1997)* support the notion of convergence. He believes that there is a double movement of cultural particularisms and dominant cultures in the West which 'produces an international veneer of cultural homogenisation but ... an infinity of cultural hybrids and mixes'. He argues that globalization hinges on the present and future role of the nation state as a political entity, and that '[n]ation states are the very building blocks of international governance' (*Green 1997, p. 163 and p. 165*).

The present paper is based on the assumption that the implementation of market forces within universities has certain predictable effects within a system, such as movement towards privatisation, quality assurance and executive leadership. It will examine to what

extent academics accept these developments; it will also explore staff-student relationships, their attitudes towards the pursuit of knowledge within the present context, and their experience of institutional culture. If the values are converging, then similar attitudes will be expressed in each system; if this is not the case, then it will be necessary to account for why differences have arisen. This may involve weighing up the relative importance of neo-liberalism and the nation state. The domains to be studied in the present paper will be as follows: human relationships (the unity of teachers and learners), unity of research and teaching, liberal education and materialism, satisfaction levels for both students and staff, executive power and entrepreneurialism.

## 2 Approach and Methodology

The research upon which this paper is based was both quantitative and qualitative. The author conducted interviews with staff in twelve higher education institutions in the UK and twelve in the Federal Republic of Germany, and during the course of these interviews, also asked the staff to fill in questionnaires. Students too were given questionnaires, normally distributed by the researcher personally during or at the end of class so as to minimise non-response. Pilot studies indicated that approaching them individually with envelopes for them to return the questionnaires gave such poor results as to be unviable. The personal approach was also important for staff, as it enabled the researcher to select a sample, contact the people and set up appointments with them. This was a labour-intensive mode of work, but proceeding in this way did minimise non-response rates. These can be very considerable in academe, as the Carnegie study of the academic profession (see *Enders/Teichler 1996*) demonstrated, in which the German response rate was 28 %. In the present study, there were 87 staff in the UK sample, and 82 staff in the German sample together with 1,489 students in the UK and 986 in Germany; the gender balance among the students was three quarters female and just under one quarter male in each country (some students did not state their gender). No member of staff who was requested to give an interview refused to do so, but they did sometimes refuse to fill in the associated questionnaire. Since a sample of 90 was targeted in each country, the response rates were 96 % in the UK and 91 % in the FRG for those who both underwent interview and completed the questionnaire.

The research was basically targeted on staff and students in Schools or Faculties of Education. Three quarters of the students in each country were doing programmes relating to teaching, and one quarter were doing Education-related degrees for a variety of other career outlets (e.g. administration, community work or in Germany the profession

of 'social pedagogy'). The background of the staff was varied: there were many high-status academics with international reputations in their fields. The questionnaires consisted mostly of statements that were analysed by calculating frequencies and percentages; the categories of strongly agree/agree and disagree/strongly disagree have usually been collapsed for ease of reporting in the present paper. They contained a number of 'mirror questions' with similar or equivalent wording to discover staff and students' perceptions of each other or of a common phenomenon; the two parties were considered as part of a role set (*Biddle/Thomas 1966*). The fact that the project was conducted in Schools or Faculties of Education needs to be kept in mind when interpreting the results. Disciplines like Physics or Business Studies might have a different profile.

### 3 The Unity of Teachers and Learners

An ideology for universities was consciously articulated both in nineteenth century Britain and Germany, when new institutions such as the Catholic University of Ireland (later to become University College Dublin) were founded by Paul Cullen and John Henry Newman; and the University of Berlin by Wilhelm von Humboldt and his colleagues (*see Anrich 1956*). The idea of a community of scholars occurs in both Britain and Germany though in different ways. In the former, it arises from the collegial, originally monastic, traditions at the most prestigious universities (e.g. Oxford and Cambridge), and has become generalised as an ideal extending beyond these higher education institutions (*Rothblatt 1968*). Within the Humboldtian ethos, professors and students were to be regarded as equal vis-à-vis knowledge, because it can never be 'possessed' and no-one has a monopoly of it ('Beide sind für die Wissenschaft da.'). This is an essentially democratic concept, and a manifestation of the concept of the 'unity of teachers and learners' that underlies the traditional German university ethos (*see Schelsky 1963*). *Trow (1974, p. 57)* claims that the massification of higher education entails '...a loss of a close apprenticeship relationship between faculty members and students'. The following questions were therefore posed:

To what extent are human relationships important to students and staff within their higher education institutions?

How is academic engagement embedded within the human framework?

### 3.1 Human relationships in academia

Table 1 shows that the relationship is more important to the staff than to the students themselves, and the British students feel much more strongly than their German counterparts that their lecturers make an effort in human terms. Whereas high percentages of staff in both countries claim that the students consult them about personal problems, over half the German students actually deny that they *do* so. It is clear that the German academics do care about their students: 86 % of them regard the relationship as 'very important'.<sup>1</sup> Yet almost half of the students disagree that the staff 'try to achieve a good relationship' with them. The goodwill of the teachers is not being effectively communicated to the learners in Germany.

Table 1: *Unity of Teachers and Learners*

Statement	Country	Agree	Uncertain	Disagree	Chi-square
Students: A good interpersonal relationship with my lecturers is very important to me	UK	67.1	27.0	5.9	P = .000
	FRG	37.2	34.8	28.0	
Staff: The human side of the relationship is very important to me	UK	97.7	1.1	1.1	P = .020
	FRG	86.3	10.0	3.8	
Students: Most lecturers try to achieve a good interpersonal relationship with students	UK	68.8	23.8	7.4	P = .000
	FRG	19.6	33.2	47.2	
Students: I would never consult lecturers about personal problems	UK	36.0	29.2	34.8	P = .000
	FRG	57.0	19.6	23.4	
Staff: My students sometimes tell me their personal problems	UK	92.0	3.4	4.6	P = .003
	FRG	71.6	12.3	16.0	

### 3.2 Academic Engagement within the Human Framework

Table 2 further explores staff and student perceptions of their role relationship. Surprisingly, it is the British students who agree more strongly than the Germans that they and

<sup>1</sup> For ease of communication within the prose report and discussion, the numbers in the tables have been rounded up or down when greater or less than 0.5 per cent.

their lecturers are 'joint seekers after knowledge', although this typically Humboldtian item might have been expected to appeal more to Humboldt's compatriots. Somewhat more of the German students disagree that they have sufficient access to their teachers when they need it academically, and just over half, compared with three quarters of the British students endorse the statement that the university is a good place to get to know people academically like themselves. This item was intended to tap perceptions of the university as a community.

Table 2: Academic Engagement within the Human Framework

Statement	Country	Agree	Uncertain	Disagree	Chi-square
I have ready access to my university teachers when I want to discuss my academic work	UK	64.4	26.6	9.0	P = .011
	FRG	60.6	26.5	12.8	
Lecturers and students are joint seekers after knowledge	UK	57.0	34.1	8.9	P = .000
	FRG	21.0	37.3	41.7	
The University is a good place to get to know people who are similar to me	UK	75.1	19.3	5.6	P = .000
	FRG	51.1	30.8	18.1	

#### 4 Unity of Research and Teaching

Germany featured the research university long before it was widely accepted in the UK, and part of the Humboldtian ideology is the 'unity of research and teaching' under which there is an expectation that the professors will use the results of their research directly for teaching purposes. *Gellert (1993, p. 10)* points out that German first degree students are expected to master their subjects fully, 'and in the end to be qualified to engage in research', so the traditional programme is intended to include an induction into research. Professors are traditionally very concerned to ensure the reproduction of the academic profession ('wissenschaftlicher Nachwuchs') by stimulating research so that there will be sufficient younger staff to replace them when the time comes. Across the channel in the British Isles, *Newman (1852, p. VII)* actually began by disregarding research as a core task of the university, but later saw that no hard and fast demarcation line could be drawn between research and teaching.

In a more marketized world, it may no longer be possible to induct students into the principles and ethos of research. Although not all students in the present study were

aiming at Qualified Teacher Status, those who were had to follow statutory curricula according to which most of their time had to be spent in school experience rather than at university. In fact, *Wilkin (1996, p. 146)* states that '...for the [UK] Thatcher government, theory within [teacher] training creates inefficiency': she argues that for the neo-liberal reformer, the theorist interrupts the market relationship between the teacher who actually produces teaching and the consumer (student). This anti-theoretical bias reduces the opportunity for higher education institutions to influence teacher trainees, and may well direct British students' attention away from any interest in research and in the more theoretical aspects of their subjects. In view of these considerations, the question was therefore posed:

How positive are the students' attitudes towards research?

Because the German university was originally the 'research university', it may come as something of a surprise to find from table 3 that significantly higher percentages of the UK than of the German students believe that their course gives them an induction into research, would like to go on to some form of higher study and would be attracted by the academic profession themselves. High proportions in both countries are very interested in their subject. Over 60 % of the German students (but only 11 % of the British) believe that their lecturers are more interested in their research than in their teaching, though this does not chime with the reality: more *British* staff actually agree that research is more important to them than teaching (perhaps encouraged in this priority by the state-sponsored Research Assessment Exercise), but this is just in comparison with their German counterparts. The majority of the staff *rejected* the idea that research takes precedence over teaching, and this was especially true in Germany. Yet there are reservations on the part of the British staff about the academic balance of their course programmes. When they were posed a country-specific statement (not tabulated), 'Sometimes I think that our students are not being sufficiently challenged intellectually', almost 54 % agreed, and 45 % agreed that there was '[T]oo little academic input in British teacher training course'.

Table 3: Attitudes towards Research

Statement	Country	Agree	Uncertain	Disagree	Chi-square
Students: My course provides me with an induction to research	UK	43.4	33.4	23.2	P = .004
	FRG	39.9	30.9	29.2	
Students: Later on, I would like to do a doctorate or some form of research	UK	31.0	24.9	44.0	P = .000
	FRG	22.9	24.6	52.5	
Students: My lecturers are more interested in their research than in their teaching	UK	11.3	27.1	61.6	P = .000
	FRG	61.9	30.4	7.7	
Staff: Research is more important to me than teaching	UK	23.0	6.9	70.1	P = .000
	FRG	16.3	32.5	51.3	
Students: I would like to become a University lecturer myself	UK	21.5	22.1	56.4	P = .000
	FRG	9.6	16.7	73.7	
Students: I am very interested in my subject	UK	86.5	11.8	1.7	P = .000
	FRG	80.1	16.0	3.9	

## 5 Liberal Education and Instrumentalism

In the traditional approach to higher education, both the Germans and the British have had reservations about utilitarianism as the exclusive aim of higher education. *Newman (1852, p. 93)* stated: 'knowledge is a state or condition of mind; ... there is a knowledge which is desirable though nothing come of it, as being of itself a treasure, and a sufficient remuneration of years of labour'. *Gellert (1993, p. 35)* claims that in England the intellectual function of learning 'always remained embedded in the broader function of improving a person's personality'. The German university was more concerned with the intellectual, and the University of Berlin was the first in the world where research and not just instruction was regarded as a primary duty of its professors (*Liedmann 1993*). Yet the intellectual orientation was mitigated by a German concern for 'Bildung'. This implies the forming of the inner person by the cultural and educational environment in which 'the true aim of man ... is the highest and best proportional development of all his capacities in order to form a wholeness of himself' (*Cowan 1963, p. 142*).

However, in a higher education system subject to the influence of market forces, the primary purpose may shift from the promotion of knowledge to that of serving the economy. The university is expected to become an engine of wealth generation rather than a means of searching for 'truth'. In the post-modern concept truth value is regarded as contestable and may be superseded by the criterion of social usefulness (Henkel 1999, p. 13; Välimaa 1999, p. 24). Lyotard (1984) has claimed that the status of knowledge changes as universities enter the post-industrial world: knowledge is no longer an indispensable element for training the mind, and is being subordinated to the principle of performativity, with the result that whole systems become dedicated to performative behaviour (Cowen 1996). Under these concepts, one could expect student attitudes to be instrumentalised, and career expectations to become more materialistic. Teacher education is particularly susceptible to change in this direction because of necessity it involves *doing* (performance) as well as *knowing*. In the light of these considerations, questions may be posed as follows:

What is the relative importance attributed by students and staff to intellectual and holistic personal development?

In what measure do students manifest a materialistic attitude towards their course?

### 5.1 Intellectual and personal education

Table 4 shows that greater proportions of both the British staff and students agree that the predominant purpose of the university is to develop them intellectually. A significantly higher percentage of the UK than of the German students find their course stimulating and challenging. Greater proportions of both German staff and students expect *above all* that it should promote their human development. So there is evidence in this question cluster that while personal development is important to the majority of students, especially in the FRG, it is the British (both staff and students) who have a more intellectual orientation (though this begs the question of what is meant by the concept of 'knowledge' – to be discussed later).

Table 4: Attitudes towards Personal and Intellectual Development

Statement	Country	Agree	Uncertain	Disagree	Chi-square
Students: University exists predominantly in order to develop me intellectually rather than emotionally	UK	39.5	32.3	28.1	P = .000
	FRG	23.5	28.9	47.7	
Staff: The university exists to develop the students intellectually, rather than emotionally or personally	UK	35.6	8.0	56.3	P = .224
	FRG	26.3	15.0	58.8	
Students: What I expect above all from the university is that it should promote my human development	UK	50.7	38.6	10.7	P = .000
	FRG	58.2	27.9	13.8	
Staff: What I expect of the university above all is that it should promote the personal development of the students	UK	17.4	15.1	67.4	P = .000
	FRG	48.1	30.9	21.0	
Students: I find my course intellectually stimulating and challenging	UK	77.4	16.8	5.9	P = .000
	FRG	55.5	29.9	14.6	

## 5.2 Materialist values

In the present survey (table 5), the British students are more materialistically oriented than their continental counterparts: they are much keener to earn substantial salaries when they start work, and 43 % are anxious to quit the university and start earning. The Germans, on the other hand, manifest a greater endorsement of socially useful work: 80 % of them, compared with 74 % of the British respondents rate it as important or very important.

Table 5: Instrumental Orientation of Students

Statement	Country	Agree	Uncertain	Disagree	Chi-square
It is very important to me to earn a substantial salary later on when I get a job	UK	49.4	32.3	18.3	P = .000
	FRG	34.5	38.8	26.8	
It is important to me, when I get a job, to do work which will be useful to the community	UK	73.9	20.7	5.3	P = .001
	FRG	80.4	15.8	3.8	
I can't wait to leave university and earn money	UK	43.4	32.6	24.0	P = .000
	FRG	30.1	24.7	45.2	

## 6 Satisfaction Levels in Staff and Students

In a system subject to market forces, students are seen as clients who are allowed to choose their institutions, informed and attracted by league tables assessing quality of teaching and research. *Barnes (1999, p. 188)* suggests that in a market system, students may find that their needs are taken far more seriously. In the United States of America which often acts as a model for European reforms, much attention and money goes into making universities pleasant places to live and work, and ensuring that the quality of life is agreeable. A positive experience validates the higher education institutions' claim to *alumni* support after the students have left, and further strengthens the market model by helping to collect money from private sources and thus reduce dependency on the state when hard money goes soft (*Clark 2004, p. 67*). Satisfaction levels with their higher education institution will obviously be important in coaxing them to make donations to their *alma mater*, once they are launched upon their careers. In view of these considerations, the following question may be posed:

How satisfied are the students with their courses?

### 6.1 Student satisfaction with course

As table 6 shows, students in UK are much more satisfied with their higher education than those in Germany. Almost 92% of them rate their course 'Good' to 'Very Good' compared with 62% of the Germans. It looks as if the more client-centred system is providing more satisfaction to its stakeholders.

*Table 6: Summative Judgement of Student Satisfaction*

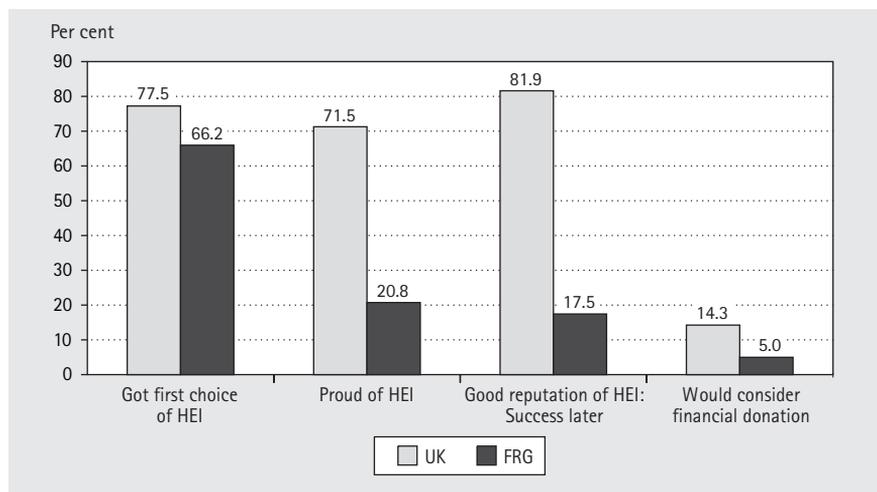
How would you rate your course?	UK	FRG
Very good	41.4	2.5
Good	50.2	59.8
Moderate	7.4	33.0
Not very good	0.6	2.6
Unsatisfactory	0.4	2.1
Total	100.0	100.0

On open-ended questions, the German students felt that there was an enormous deficit of practice in their programme, and wanted better relationships with the schools:

- Practice, practice, practice; not every student is an academic *in spe*.
- Lecturers should enjoy more practice in the schools and do six months teaching there every few years.
- There should be closer cooperation between the university and the schools.

In figure 1 below, it is clear that more British than German students were able to access their first choice of university, were proud of it and thought that its good name would help them to build success later in life. Despite this high British figure, only 14 % of the UK students would be prepared to make a donation to their *alma mater*. It is clear that in the UK, let alone in Germany, much remains to be done to associate institutional loyalty with a culture of giving on the American model.

Figure 1: Students' Enthusiasm for their Universities



## 6.2 Staff Satisfaction

Market forces impact upon staff as well as students, and it is appropriate to enquire into staff levels of satisfaction too. The question may be posed:

Is there an inverse relationship between student and staff satisfaction?

Figure 2 below shows that the British academics are much more discontented with their salaries and status than the Germans. They have a stronger conviction that they deserve high status, but that they are underpaid for the work that they do.

Figure 2: Perceptions of Status among the Academics

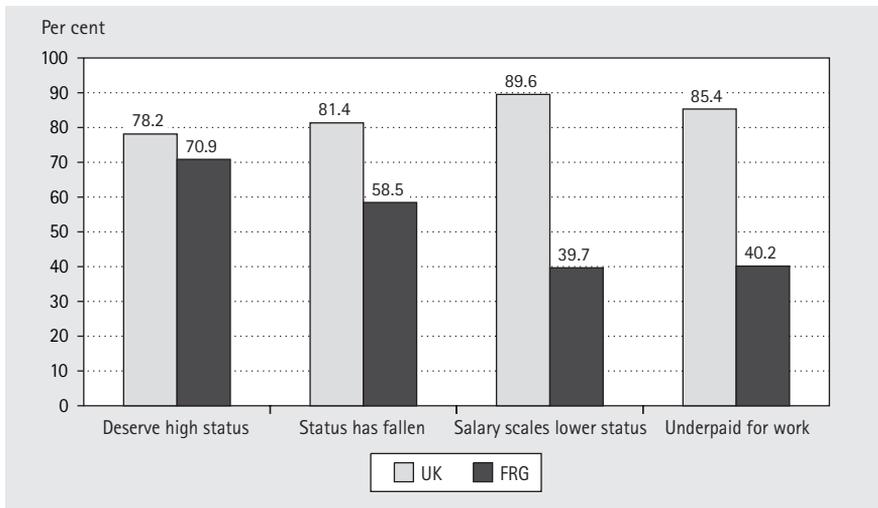


Figure 3 shows that the British feel more hard-worked, more stressed and more burdened by the demands of quality assurance (QA) and their administration than their German counterparts.

Figure 3: Feelings about Work

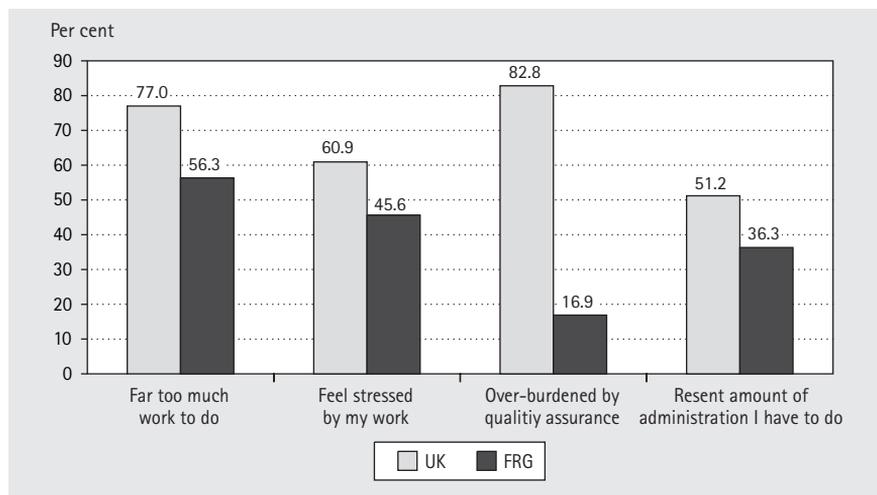
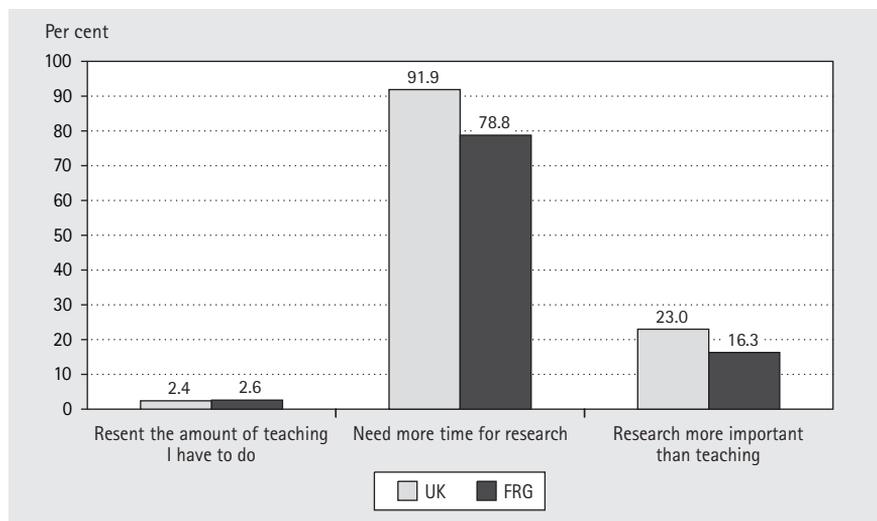


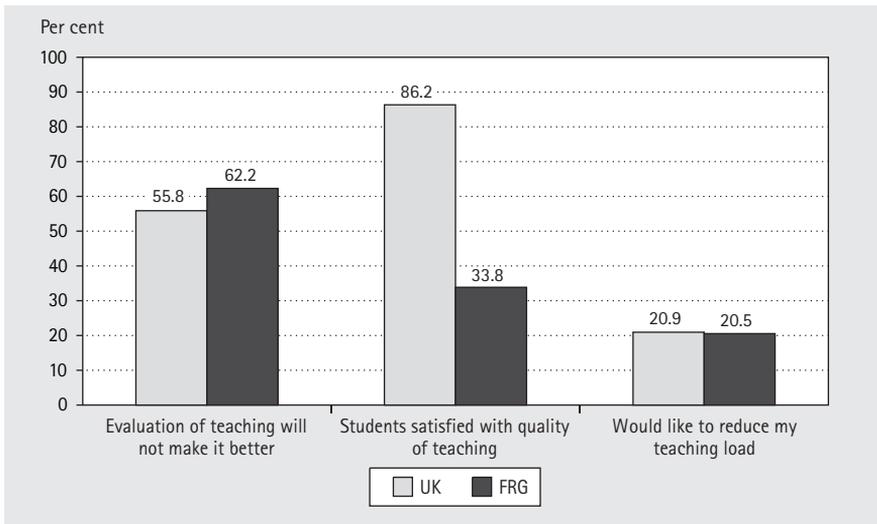
Figure 4 shows that very few academics in either system actually resent teaching, but the British feel that they need more time for research, and to a slightly greater extent than the Germans in the sample, they claim that research is more important to them than teaching.

Figure 4: Attitudes towards Core Academic Tasks



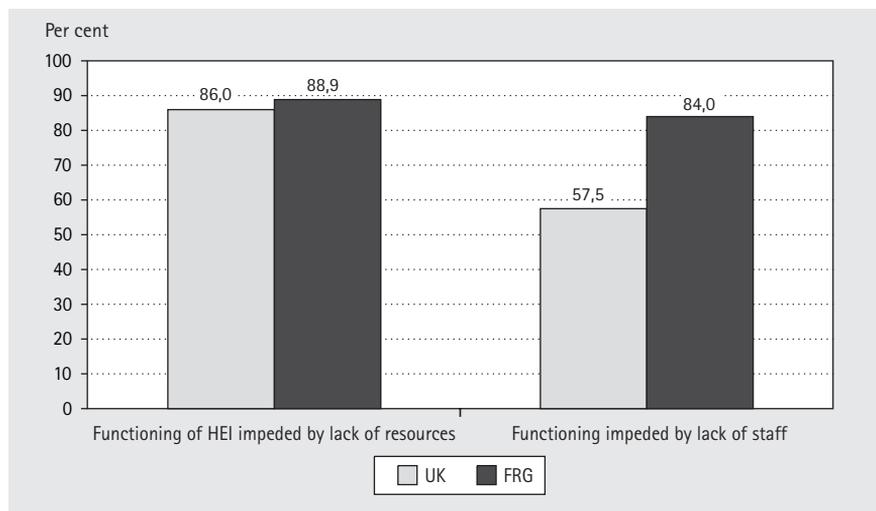
There is a strong commitment to teaching in both systems: only one fifth in each country would wish to do any less of it. However, the British are more deeply convinced than their continental counterparts that their students are satisfied with teaching quality. Especially on the German side there is scepticism about the evaluation of teaching as a means of improvement (figure 5).

Figure 5: Attitudes towards Teaching



Academics in both countries (> 86 %) believe that the good functioning of their higher education institutions is impeded by lack of financial resources, and particularly in Germany, there is felt to be a lack of sufficient academic staff.

Figure 6: Staff Perception of Resource Deprivation



In summary then, the answer to the last question seems to be as follows: the British students are in many respects more satisfied than their German counterparts, but the opposite is the case with the British staff. In respect of status, salary, overwork, stress and QA overload plus administrative burden, the British university teachers are much less satisfied than the Germans. The conclusion may be drawn that in the more marketized system, there is indeed an inverse relationship between staff and student satisfaction. Reasons why this might be so will be discussed in the conclusion.

## 7 Executive Power and Entrepreneurialism

Even in a system such as the British which is supposed to rely less on state funding, there is still an overwhelming perception of lack of resources. *Clark (1998, p. 37)* is well aware that 'central government in Britain has become an undependable university patron, often a hostile one', and waiting for the government to come up with increased resources is seen as an option 'only by those who [do] not face reality'. How to cope with this situation? In the face of external threat, managers need to be able to act swiftly: according to *Clark (1998, p. 5)* 'They need to become quicker, more flexible and especially more focused in reaction to expanding and changing demands. ... A strengthened steering core becomes a necessity'. Clark is a true believer in the concept of academic entrepreneurialism, and is convinced that this approach need not necessarily involve the sacrifice of

core academic values. But he emphasises that ideas need to acquire a social base of behaviour: culture is real when it is embodied (Clark 2004, p. 90). In Education-type disciplines, it may be difficult to activate such strategies, but because entrepreneurial values are important in market terms, it is necessary to investigate the attitudes of the staff in our sample towards them. The question may be posed:

How do the academics in this present sample rate entrepreneurial activity and executive power in relation to their job?

As table 7 shows, more Germans than British felt that the good functioning of the higher education institution was impeded by excessive state-sponsored interference (UK 69% : FRG 89%), and a greater proportion of German academics too were prepared to concede that their higher education institution should act more commercially and more like an enterprise (UK 14% : FRG 27%). The German staff more than the British felt that there was too much state-sponsored interference in higher education, and were more prepared to move towards entrepreneurial values. In fact, 70% of the British expressed dismay at further attempts to privatise universities, whereas the Germans were more sanguine about it. Over 60% of British academics believed that their higher education institutions needed to stand up to the government more than at present. In Germany, there was more support than in the UK for the exercise of executive power in terms of increased influence of university President and Deans vis-à-vis academic colleagues. The general trend emerging from these questions is that a moderate percentage of German staff in the sample are prepared to envisage a more executive and entrepreneurial style in the finance and running of universities whereas many of the British feel that this has already gone far enough. However, the majority in both countries do *not* want their higher education institutions to become more entrepreneurial. In the end, a clear majority of people in both systems disagree with making universities more entrepreneurial, the British even more intensely than the Germans. This may be because the UK respondents have more experience of what it is like, and also because of the acrimonious relationship that prevailed between academe and government, especially under the Thatcher regime. Entrepreneurial values and approval of executive power are not deeply embedded in their outlook.

Table 7: UK and FRG Academics' Perceptions of the State's Role in Higher Education

Statement	Country	Agree	Uncertain	Disagree	Chi-square
The good functioning of our higher education institution is impeded by excessive state-sponsored interference	UK	69.0	12.6	18.4	P = .003
	FRG	88.9	7.4	3.7	
My higher education institution should act much more commercially and more like an enterprise	UK	13.8	8.0	78.2	P = .042
	FRG	27.2	12.3	60.5	
The whole concept of privatising universities fills me with dismay	UK	70.1	11.5	18.4	P = .008
	FRG	21.8	20.5	57.7	
Our institution needs to stand up to the government more than it does at present	UK	60.9	19.5	19.5	P = .008
	FRG	41.6	16.9	41.6	
Our Vice-Chancellor/President needs more power vis-à-vis the academic colleagues	UK	5.7	20.7	73.7	P = .004
	FRG	23.5	13.6	63.0	
Our Deans need more power vis-à-vis the academic colleagues	UK	8.1	22.1	69.8	P = .001
	FRG	32.1	14.8	53.1	

## 8 Conclusion

In the introduction to this paper, there was a discussion of whether neo-liberal forces had made the nation state *passé*. Now we need to consider the relative importance of national and global factors in the present project. The research results show many cross-national differences between student groups and between university teachers. It is clear that the notion of *convergence* in the direction of market forces cannot be sustained from the data, though there are some underlying developments that may promote it in the medium term. Examples would be the Bologna Process associated with the European Union, and the fact that there are new salary scales and conditions of service in Germany that may eventually depress academics' status. There is a certain existing convergence in the fact that many British staff in the present study wanted to wind back privatisation and executive power, whereas the German staff were prepared to move some distance towards them.

### 8.1 Attitudes of German students

In many respects, the German students manifested more negative attitudes than their British counterparts. One national factor that certainly contributes to this is class size, but the high staff-student ratios are not necessarily due to neo-liberalism in higher education. The reasons for class size in Germany are predominantly associated with country-specific factors: a constitutional guarantee in Article 12 of the Basic Law that all Germans have the right to free choice of career, place of work and *place of education*; and also the admissions regulations due to a legal judgement of the 1970s by which the institutions have to exhaust their existing capacity before they can impose admissions restrictions (*numerus clausus*).

The FRG students' sense of institutional loyalty and enjoyment of personal relations with their teachers is very weakly developed, and there are a number of reasons why it would be desirable to develop it. First, it would be good to know that they felt happy and well-taught within their universities; and it would be good for university teachers' morale too if more of them could honestly believe that the students were satisfied with teaching. Secondly, if *Clark (1998 and 2004)* is right about the need to plug the growing hole in state funding, then there is also a need to develop closer relationships with students in order to make them donating alumni. Some observers might seek to use the fact that German students are on average older than British students as a way of explaining their more distant attitudes towards their academic staff, but it must not be forgotten that *alumni* bodies consist of people of all ages, and that wealth often goes with advancing age, so the age of the student body is not in itself a sufficient or satisfactory explanation for indifference towards an higher education institution. The Seventh Amendment to the Federal Framework Act now makes it possible for institutions to select up to 60 % of their intake, and it is hoped by the Federal Ministry that higher education institutions will use this to create a stronger identification between students and their institutions.

The third reason why it would be desirable to improve the relationship between FRG students and their universities relates to democracy. *Ahier et al. (2003)* found in their British-based study, 'Graduate Citizens?', a strong sense of engagement between students and lecturers which they term 'sociality', and regard as important for democratic citizenship. A common mode of sociality structures the collegiate space of the university, and leads to a mutuality influenced by principles of fairness, responsibility, respect and altruism (*Ahier et al. 2003, pp. 137*). They warn that this is endangered by the enterprise culture and privatised calculation in which the education system is being re-shaped to

reinforce individualistic instrumentalism and the dismantling of social citizenship (Ahier *et al.* 2003, pp. 165). In the present study it should be recalled that the British students were more materialistic and less idealistic than the German students so Ahier's warning applies to them also. In a more marketized country like the UK, it may be more difficult to reconcile entrepreneurialism with what Clark (2004) calls 'core academic values'. However, the fact that the attitudes of the German staff were so positive towards teaching and towards the students as human beings constitutes a good basis for the increase of sociality, the cultivation of democratic citizenship and the achievement of student satisfaction – if organisation and financial conditions could be improved.

## 8.2 Attitudes to knowledge

British students in the present study seem to be keener on research, on further study and on becoming academics themselves. The attitudes of the students towards further study and research need to be considered in the light of possible epistemological differences in the course programmes. A comparison of the syllabuses, examinations and structures in the two countries leads one to speculate that perhaps the British students are being exposed to a Mode 2 (applied/experiential) rather than a Mode 1 (theoretical/scientific) type of knowledge (Gibbons *et al.* 1994). This too is an aspect of marketization. Knowledge has to be marketable, and Mode 2 is characterised by quality control which emphasises context- and use-dependence, resulting from the parallel expansion of knowledge producers in society. This more practical orientation may be the reason why attitudes towards study and research do not necessarily become more negative in a more marketized system. Mode 2 is less theoretical but may also be more motivational to students, and when the German system moves to a BA/MA structure it may also undergo some epistemological changes that will bring it closer to Mode 2. National curricular tradition thus seems to be important in supporting the *type* of knowledge mediated within the higher education system, and that mode of knowledge can be conceptually linked with marketization. But there will be a medium-term convergence between the British and the German situations through the influence of the EU Bologna Convention and its successors.

## 8.3 Negativity of British staff

There is no gainsaying the fact that in some respects, the British academics in the present study seem to be suffering more than their German counterparts, partly as the result of living in a system where pay is low, stress is high, and much energy is consumed in coping with an onerous quality assurance regime and unsatisfactory administrative workings

within the higher education institutions. The most recent quality assurance [teaching] inspections cost £ 250 million, and involved 2,904 review visits, during which the inspectors found only 16 cases (0.5 %) where departments were not meeting their own criteria (Baty 2004). These judgements were not used to cut or add funding, though they did inform prestige judgements and league tables. Clark (2004, p. 181) castigates the British approach for its 'dirigiste tendency' and the 'bitter adversarial relationship' that it has created between government and universities, in which 'the HEIs seek to "game" the [research] assessment to get high scores, and funding bodies reciprocate by announcing belatedly that they will not pay for all that grade inflation and change the rules after the game is played'. He asserts that state-established blockages involve efforts to steer all universities by enforced performance budgeting in which 'no good deed goes unpunished', and incentives turn into punishments for three out of four institutions (Clark 2004, p. 173). This too is a national factor, and contrasts with Germany where quality assurance is done in a much less centralised way.

#### 8.4 Why are German academics less disaffected than British counterparts?

In academe the German response to the market force 'imperative' has been slower than the British, less acrimonious and less centralist in implementation. The German system has many defences against centralism of the type which has made the relationship between academe and government so bitter in the UK. Whereas the British government from Thatcher onwards moved sharply from consensus towards conviction politics, the German government was slower to abandon the social democratic market model which was established in the post-Second World War period under Ludwig Erhard, and which aimed to 'combine prosperity with entrepreneurial opportunity' in a system that 'could not be exploited by centralist political forces' (Lewis 2001, p. 119). A system of checks and balances exists, based upon federalism, and the rule of law enshrines a commitment to freedom in the Basic Law: Article 5 (3) explicitly protects academic freedom and teaching. Whereas Germany maintained a broad continuity, the UK under Thatcherism actually experienced a *break* with post-Second World War consensus making it more prone to full-blown neo-liberalism. The stability and longevity of the German model provided the basis for resistance to a purely neo-liberal strategy and made a break along neo-liberal lines unlikely. There was no 'Kohlism' to equate to Thatcherism, thus no disruption of German regulation and continuity. By contrast, the Thatcherite 'revolution', faced with a long-term structural decline and the need to respond to the crisis of the 1970s, broke with the post-Second World War settlement and socialism to create a popular capitalist basis for a neo-liberal accumulation strategy (Jessop 2001, p. 134).

There was a vacuum into which authoritarian politics could enter and be exploited by a dominant leader. This was manifested in all domains of public life, including education, which became more centralized through a national curriculum and quality assurance measures (Jessop 2001, p. 129).

Prange (2003), in a review of Science and Technology policies in Germany, argues persuasively that, notwithstanding globalizing trends, European and national factors come *first*, and *domestic* institutions determine the depth and direction of national policy. Vaira (2004) too believes that the way organizations translate the institutional patterns gives rise to unique combinations. The nation state therefore remains important in communicating imperatives to staff and students within the higher education institutions under its jurisdiction, and has a very direct, immediate influence upon them. Although policy *directionality* may be shared to some extent between European nations, countries hybridise policy in their own ways, thereby ensuring that the nation is still of central importance in theorizing the global market. The post-sovereign world of higher education has not yet arrived.

### Acknowledgements

I wish to thank the Leverhulme Trust and the Economic and Social Research Council (grant number RES-000-22-0313) for the financial resources to carry out this research. The present paper is based upon articles which have either been published or are forthcoming.<sup>2</sup>

### References

Ahier, J.; Beck, J. and Moore, R. (2003): Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education. London/New York

Anrich, E. (Ed.) (1956): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt

Barnes, J. (1999): Funding and University Autonomy. In: Henkel, M. and Little, B. (Eds): Changing Relationships between Higher Education and the State, London, pp. 162–190

---

<sup>2</sup> Pritchard, R.M.O. Humboldtian Values in a Changing World, Oxford Review of Education, 30 (4) 2004: 509–528; Pritchard, R.M.O. British and German Education Students in a Shifting Scenario, Higher Education Management and Policy, forthcoming 2006; Pritchard, R.M.O. The Influence of Market Force Culture on British and German Academics, Comparative Education, 41 (4) 2005: 433–454; Pritchard, R.M.O. Trends in the Restructuring of German Universities, Comparative Education Review, forthcoming in 50 (1) 2006.

*Basic Law (1998):* Grundgesetz. Bonn

*Baty, P. (2004):* Flaws in marking revealed by QAA & Was it all worth it? In: The Times Higher Educational Supplement, No. 1628, February 20th, p. 9 (two articles on same page)

*Bauman, Z. (1998):* Globalization: the Human Consequences. Cambridge

*Beck, U. (2000):* What is globalization? Cambridge

*Biddle, B. J. and Thomas, E. J. (Eds) (1966):* Role Theory: Concepts and Research. New York

*Clark, B. (1998):* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford

*Clark, B. R. (2004):* Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. Maidenhead/New York

*Cowan, M. (Ed.) (1963):* Humanist without Portfolio: An Anthology of the Writings of Wilhelm von Humboldt. Detroit

*Cowen, R. (1996):* Performativity, Post-Modernity and the University, *Comparative Education* 32, 1996, 2, pp. 245–258

*Enders, J. and Teichler, U. (1996):* Germany. In: P. Altbach (Ed.): *The International Academic Profession. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, Princeton/New Jersey, pp. 439–492

*Fisher, D. and Rubenson, K. (1998):* The changing political economy: the private and public lives of Canadian universities. In: Currie, J. and Newson, J. (Eds): *Universities and Globalization: Critical Perspectives*, London/Thousand Oaks, pp. 77–98

*Gellert, C. (1993):* The German Model of Research and Advanced Education. In: Clark, B. R. (Ed.): *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United State & Japan*, Oxford/Berkeley, pp. 5–44

*Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. and Trow, M. (1994):* *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London

*Green, A. (1997):* *Education, Globalization and the Nation State*. New York

*Henkel, M. (1999):* *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London

*Jessop, B. (2001):* Conservative Regimes and the Transition to Post-Fordism: The Cases of Great Britain and West Germany. In: Jessop, B. (Ed.): *Regulation Theory and the Crisis of Capitalism: Four Country Studies*. Cheltenham UK/Northampton MA USA

*Lewis, D. (2001):* *Contemporary Germany: a Handbook*. London

*Liedmann, S.-E. (1993):* In Search of Isis: General Education in Germany and Sweden. In: Rothblatt, S. and Wittrock, B. (Eds): The European and American University Since 1800: Historical and Social Essays, Cambridge/New York, pp. 74–106

*Liotard, J.-F. (1984):* The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge. Manchester

*Newman, J. H. (1852/1956):* On the Scope and Nature of University Education. London

*Prange, H. (2003):* Rethinking the Impact of Globalization on the Nation-State: the Case of Science and Technology Policies in Germany. In: German Politics 12, 2003, 1, pp. 23–42

*Rothblatt, S. (1968):* The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England. London

*Schelsky, H. (1963):* Einsamkeit und Freiheit: Die Idee der deutschen Universität und ihrer Reform. Hamburg

*Scholte, G. (2000):* Globalization: a Critical Introduction. Houndmills/Basingstoke

*Slaughter, S. and Leslie, L. L. (1997):* Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore/London

*Trow, M. (1974):* Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: Policies for Higher Education, pp. 51–101 (No editor's name given)

*Vaira, M. (2004):* Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. In: Higher Education 48, 2004, pp. 483–510

*Välilmaa, J. (1999):* Managing a Diverse System of Higher Education. In: Henkel, M. and Little, B. (Eds): Changing Relationships between Higher Education and the State, London, pp. 21–41

*Wilkin, M. (1996):* Initial Teacher Training: The Dialogue of Ideology and Culture. Washington

**Anschrift der Verfasserin:**

Professor Rosalind M.O. Pritchard

School of Education

University of Ulster

Coleraine BT52 1QT

Tel. + 44 (0) 28-70 32-43 39

E-Mail: R.Pritchard@ulster.ac.uk

# Accreditation in Higher Education in Italy

Carlo Finocchietti, Silvia Capucci<sup>1</sup>

In the wake of the Bologna Declaration, the Italian higher education system is currently undergoing deep changes regarding the structure of degrees awarded and the accreditation process. After giving an insight into the reform of higher education cycles and qualifications in Italy, the essay outlines the procedures of approval, accreditation and evaluation of degree programmes as well as the minimum standards and the variables used for this purpose. Further emphasis is put on the institutional design of the accreditation process in Italy. In addition to a specification of the participating actors, the general regulations and the auxiliary means provided, the procedures regarding the design of curricula as well as the position and the options of the Italian higher education institutions to shape the process are illustrated.

## 1 The national system of higher education in Italy

### 1.1 Size of the system

Italian higher education is organized in a binary system: university education, and non-university education. The university sector consists of 77 institutions subdivided into two main categories: state universities (63 institutions) and non-state universities legally recognized by the competent State authority (14 institutions). The university population currently is 1.800.000 students.

The non-university sector covers, first, higher education institutions for music, dance, figurative and applied arts (fine art academies, national academies for dance and drama, national school for cinema, music conservatories and higher institutes for applied arts). Next, there is higher integrated technical education and training (IFTS programmes). The sector also comprises second level professional programmes under the responsibility of the Regions. Finally, there is higher education for languages (interpreters and translators).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz ist ein gekürzter und aktualisierter Nachdruck einer Publikation in: Schwarz, Stefanie; Westerheijden, Don F. (Eds) (2004): Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. A Study in the European Area. Frankfurt am Main (Reihe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Bd. 105)

<sup>2</sup> See Berning, Ewald (2002): Hochschulen und Studium in Italien. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien: Neue Folge 61)

## 1.2 Outcomes of the Bologna Declaration: Reforms of higher education cycles and qualifications

The main purpose of the 1999 reform was to endow all higher education institutions – and above all universities – with greater teaching autonomy, which was unprecedented in the Italian educational tradition. With reference to the university sector, the 1999 reform has now been fully implemented. Universities autonomously define the teaching rules of their degree programmes in their institutional teaching regulations (*Regolamento Didattico di Ateneo-RDA*); in particular, the RDA determines the name and the educational objectives of each degree programme, the general framework of the teaching activities to be included in the curriculum, the number of credits to be attributed to each teaching activity, and the modality of the final degree examination.

In conformity with the objectives of the Bologna Declaration, the 1999 university reform has also defined the new architecture of the system. Italian university studies are now organised in three cycles.

The first cycle (undergraduate studies) consists of one type of degree programme, called *Corsi di Laurea (CL)*, which aims at providing undergraduate students with an adequate command of general scientific methods and contents as well as specific professional skills. Access is based on the Italian school leaving qualification, which is awarded after passing the relevant state examinations, following completion of 13 years of schooling; equivalent foreign qualifications may also be accepted. Admission to individual degree programmes may be subject to specific course requirements. First degree programmes last for three years. The first degree (*Laurea-L*) is awarded to undergraduates who have earned 180 credits.

The second cycle (graduate studies) includes three types of degree programmes: *Corsi di Laurea Specialistica-CLS*; *Corsi di Specializzazione di 1° livello-CS1* and *Corsi di Master Universitario di 1° livello-CMU1*.

CLS are aimed at providing graduates with an advanced level of education for the exercise of a highly qualified professional activity in specific areas. Access to CLS is based on the Italian first degree (L) or an equivalent foreign qualification; its length is two years. The degree, *Laurea Specialistica-LS* (second degree), is awarded to graduates who have earned a global amount of 300 credits, including those of the first degree that have been recognised for access to the CLS (maximum 180); it is also compulsory to write an

original dissertation. A limited number of CLS regulated by specific EU directives (dentistry, medicine, veterinary medicine) share the following features: the educational requirement for access is the Italian school leaving diploma or an equivalent foreign qualification; admission is always subject to entrance exams; courses last for five years, except medicine which takes six years.

CS1 are devised to provide the knowledge and abilities needed for the practice of a few specialised or highly qualifying professions (e.g. teaching, legal professions); they may be established exclusively in application of specific Italian laws or EU directives.

CMU1 are advanced scientific programmes or continuing education courses open to the holders of a *Laurea-L* or an equivalent foreign degree; admission may be subject to additional conditions. The course lasts for a minimum of one year. The degree is awarded to graduates who have earned at least 60 credits.

*Corsi di Dottorato di Ricerca* (third cycle degree courses) aim at training postgraduates for very advanced scientific research or for very high professional appointments; they envisage the use of suitable teaching methodologies such as updated technologies, study periods abroad, internships in specialised research centers. Access is based on an Italian second degree (LS) or an equivalent foreign degree; admission is subject to passing very competitive exams; the official length of studies is at least three years; the writing of an original dissertation is necessary to obtain the third degree called *Dottorato di Ricerca-DR* (research doctorate).

Finally, the reform included the adoption of the Diploma Supplement (DS) and of a national credit system based on the ECTS. Therefore, Italian degree programmes are now structured in credits (CFU = *crediti formativi universitari*); a university credit corresponds to 25 hours of work, including personal study. The average annual workload of a fulltime student is fixed at 60 credits.

Table 1: Scheme of the Italian university system

Degree courses <i>corsi di studio</i>	Degrees <i>titoli accademici</i>	Credits earned CFU	Years anni
<b>1<sup>st</sup> cycle – undergraduate studies/students</b>			
Laurea degree course <i>Corso di Laurea</i> – CL	1 <sup>st</sup> degree/Laurea degree <i>Laurea</i> – L	180	3
<b>2<sup>nd</sup> cycle – graduate studies/students</b>			
2 <sup>nd</sup> (Laurea) degree course <i>Corso di Laurea Specialistica</i> – CLS	2 <sup>nd</sup> degree (2 <sup>nd</sup> Laurea) <i>Laurea Specialistica</i> – LS	120	2
1 <sup>st</sup> (level) Specialisation degree course <i>Corso di Specializzazione di 1° livello</i> – CS 1	1 <sup>st</sup> (level) Specialisation degree <i>Diploma di Specializzazione di 1° livello</i> – DS 1	120–180	2–3
1 <sup>st</sup> (level) University Master degree course <i>Corso di Master Universitario di 1° livello</i> – CMU 1	1 <sup>st</sup> (level) University Master degree <i>Master Universitario di 1° livello</i> – MU 1	60+	1+
<b>3<sup>rd</sup> cycle – postgraduate studies/students</b>			
Research Doctorate programme <i>Corso di Dottorato di Ricerca</i> – CDR	Research Doctorate degree <i>Dottorato di Ricerca</i> – DR		3+
2 <sup>nd</sup> (level) Specialisation degree course <i>Corso di Specializzazione di 2° livello</i> – CS 2	2 <sup>nd</sup> (level) Specialisation degree <i>Diploma di Specializzazione di 2° livello</i> – DS 2	60–300	1–5
2 <sup>nd</sup> (level) University Master degree course <i>Corso di Master Universitario di 2° livello</i> – CMU 2	2 <sup>nd</sup> (level) University Master degree <i>Master Universitario di 2° livello</i> – MU 2	60+	1+

## 2 Accreditation, approval and evaluation

### 2.1 Why programme accreditation?

In Italy, the system of accreditation of university degree programmes was launched in 2001. On the one hand, universities had just designed the new degree programmes and were applying to the state for funding. On the other hand, in order to allocate funds efficiently, the Ministry of Education (MIUR) asked the National Committee for the Evaluation of the University System (CNVSU) in order to elaborate a scheme of programme accreditation. Only accredited programmes would obtain ministerial financial support.

As a consequence, two distinct but correlated procedures came simultaneously into being: one for formal approval of new university curricula (see chapter 2.3), and one for the accreditation of the programmes themselves, after checking if they met the minimum quality standards (see chapter 2.2).

## 2.2 Accreditation of degree programmes: CNVSU's proposal

In its proposal, CNVSU adopted the definition of accreditation proposed in the 2001 CRE (Conférence des recteurs européens) report: "Accreditation is a formal, published statement regarding the quality of an institution or a programme, following a cyclical evaluation based on agreed standards". If we analyse that definition, the essential feature of accreditation is evidently the need to predetermine the requirements that are unanimously regarded as indispensable ('agreed standards') to guarantee the desirable quality levels. It is useful, therefore, to adopt a system of cyclical evaluation based on quantifiable, verifiable and representative indicators. Eventually, the publication of the evaluation outcomes ('published statement') aims to provide an explicit, substantial – and not purely formal – acknowledgement of the qualitative levels ascertained.

The objectives of the Italian system of programme accreditation have been determined as follows:

- Reduce autoreferential elements as well as the merely bureaucratic respect of the formal requirements;
- Create a system of clear information and transparent, verifiable guarantees on the qualitative standards of individual study programmes;
- Contribute to a competitive system that can operate fairly within a university context that is characterised by a wide and diversified educational offer;
- Promote within individual institutions a constant process for quality improvement by sensitising all actors involved;
- Allocate resources, organisational commitment, educational outcomes.

CNVSU's working plan provided for two subsequent implementation phases. First, a starting phase – pre-accreditation – in which the minimum standards were determined in terms of resources for an institution to offer sound education in the different classes of degree programmes, and, within individual classes, in each programme (number of teachers, their

qualification, number and sizes of classrooms, libraries, laboratories, etc.). The second phase of accreditation also had to consider the minimum standards in terms of the qualitative characteristics of the education process and of its outcome in terms of graduates.

### 2.3 Approval of degree programmes

The procedure for the approval of university degree programmes is articulated in the four phases outlined below.

#### ● Phase one: Drawing up of university teaching regulations (RDA)

Individual institutions codify the rules for the organisation of the teaching of their degree courses in the *Regolamenti Didattici di Ateneo* (RDAs). University teaching regulations and their amendments are issued by rectoral decree. The RDAs also determine the modalities according to which individual institutions must issue the Diploma Supplement. In conformity with the Lisbon Convention of 1997, it registers the main information on the specific curriculum completed by students to obtain that degree.

#### ● Phase two: Teaching regulations of degree programmes (RDC)

The teaching regulations of each degree programme (*Regolamento Didattico di Corso di studio*-RDC) are determined by the competent teaching structure in compliance with the RDA, taking into account the respect of freedom of teaching and of teachers' and students' rights and duties. Individual RDCs define the organisation of the respective degree programmes.

#### ● Phase three: Consultations and approvals

The proposal of a new programme must be accompanied by the opinions and supporting motivations of advisory bodies.

First, the *University Evaluation Unit* gives its opinion on available resources and their congruence with the objectives of the programme.

The *Regional Coordinating Committee* (CRC) advises on proposals for new programmes. The CRC is made up of the rectors of the universities in the same region, the president of the Regional Council and a student representative. The CRC also coordinates initiatives in such matters as the planning of access to university studies, student guidance and

welfare services, advanced professional education, lifelong and recurrent education, and the use of university facilities.

The *employers'* advice is also compulsory. Universities must consult local organisations representing industries, services and the professions to check the congruency of the educational proposals with the economic needs of the regional territory and the occupational opportunities that may be realistically offered to future graduates.

The *National University Council* (CUN) must check the proposals to determine whether they correspond to the compulsory curricular content according to the decrees approving the various degree classes and the teaching activities provided for by the RDA. The CUN may either approve the proposal or ask the university authorities to reconsider their proposal.

Finally, the office for university autonomy and students' affairs of the *Ministry of Education* (MIUR) examines the proposals, checks their procedural correctness, the compulsory advisory opinions, and issues the decrees approving the respective university teaching regulations.

#### ● Phase four: Approval of RDAs

Once this process of consultations and control has been completed, the rectors of the individual institutions approve the university teaching regulations. The RDAs are the internal legal basis to launch new degree programmes.

## 2.4 Minimum standards for accreditation

These are the aims that are agreed upon and the criteria that are adopted in the evaluation of the resources which are regarded as indispensable for the accreditation of new study programmes.

### Objectives of the control of minimum standards:

- Ensure all students (and their families) that each university has the resources necessary to support its educational offer;
- Through the dissemination of information to those concerned, guarantee that the educational offer of each institution is transparent and can be compared with that of other universities;

- Check the congruence between the supply, the demand for education, and available resources;
- Allow both MIUR and universities to allocate available resources efficiently through specific incentives and disincentives.

**General evaluation criteria:**

- One credit (CFU) must include approximately eight hours of 'front' teaching;
- Different reference dimensions have been identified with respect to students who enrol in the degree programmes of the various classes;
- Each permanent teacher normally covers 120 teaching hours in the classroom. It is assumed that such a teaching engagement is mainly (50%) for the Laurea programmes (first cycle), e.g. 60 hours • CL + 40 hours • CLS + 20 • CDR, master courses, etc.;
- The subjects in which available teachers are competent must be consistent with the profiles offered in terms of number of credits assigned to 'basic', 'qualifying', 'similar/integrative' educational activities;
- University facilities (classrooms, labs, etc.) must be adequate for all enrolled students (full-time, part-time).

**Variables used:**

- Programmes offered by the faculties (due to the transformation of already existing programmes and to the setting up of new ones);
- Enrolled students;
- Permanent teachers available in the different subject areas;
- Usable facilities (classrooms, laboratories, libraries).

**Calculation of adequate student numbers:**

- Full-time students are usually expected to have an average workload of 60 credits per year, corresponding to at least 1.500 hours. The institution must guarantee teaching services at least to the amount determined in the decrees that approved the degree classes (generally corresponding to 650–750 hours per year).

- Part-time students are required to engage in an average workload that corresponds to the number of credits for which they enrolled (less than 60). The teaching load for the educational activities reserved for such students (whose proportion will remain limited) is determined accordingly as the proportion of the 60 credits required from full-time students.

#### **Diversified dimensions of degree programmes:**

On the basis of preliminary analyses of the data concerning students who matriculated in 1999–2000, four groups of degree programmes have been identified with reference to the different classes; a referential quantity (maximum student number) and a variability interval have been attributed to each group. This type of evaluation was considered necessary to ensure minimum quality standards of the educational offer. It allows for timely adjustments of overcrowded courses through their diversification or subdivision, and avoiding courses with very few students, which could cause inefficient use of resources (excess educational offer). A higher number of matriculated students than the maximum value of the interval shows the need to adjust the resources and/or to provide for the subdivision or diversification of the offer. A lower number of matriculated students than the minimum shows a probably inefficient use of resources.

#### **Number of permanent teachers:**

The minimum number of permanent teachers for a Laurea programme is determined to cover at least 80% of the subjects related to the main types of educational activities (basic, qualifying, similar and integrative).

- One-cycle CLS: 15;
- Teachers engaged both in the CL and CLS in the first study programme of the class: 16; in the subsequent programmes: 12;
- Teachers engaged in one programme typology in the first study programme of the class: 9 (CL) and 7 (CLS); in the subsequent programmes: 7 (CL) and 5 (CLS).

**Facilities:**

- Classrooms must be able to host all students enrolled in each course year for 15–20 hours per week at least (60 CFU • eight teaching hours in the classroom = 480 seat-hours per student). If we calculate teaching periods of 28 (24) weeks a year, it amounts to 17.1 (20) seat-hours per week. Hence, a classroom that can adequately host a full class for 30–40 hours per week during the teaching periods may meet the needs of the students of two classes.
- Laboratories must be suitable to give all students the opportunity to use them. Availability of work places must be compatible with the requirements fixed in the teaching regulations of the different programmes or in specific regulations (e.g. in the case of *numerus clausus* programmes such as dentistry, medicine, or veterinary medicine).

**Application of minimum standards:**

Minimum standards have first been applied to first-degree programmes (CL). The total number of teachers needed for the programmes of a faculty has been determined by the sum of  $a + b + c$ :

$a$  = minimum number of teachers for new and transformed CL:  $\text{Nr. of classes} \cdot 9 + (\text{Nr. of programmes} - \text{Nr. of classes}) \cdot 7$ ;

$b$  = minimum number of teachers for one-cycle programmes:  $\text{Nr. of classes} \cdot 15 + (\text{Nr. of classes} - \text{Nr. of programmes}) \cdot 15$ ;

$c$  = number of teachers employed in interfaculty programmes.

The number of teachers calculated according to the formula above must be subtracted from the number of teachers available in the faculty. A result below zero shows a lack of minimum standards, whilst a result above zero shows the presence of teachers who are employable in CLS (second cycle programmes).

**Criteria for special funding (innovation):**

The following criteria must be checked in the new CL for the allocation of special funds reserved for teaching innovation:

- Timeliness and completeness of procedures for the establishment and launch of the CL;
- Permanent group of teachers mainly engaged in the CL (minimum standards in terms of 'stable' teaching);
- Attractiveness: the number of students enrolled in the first year must be higher than the minimum planned;
- Evaluation of CL quality must be regular, and refer both to organisation and outcomes, according to both national and international criteria;
- Employability and connection with the context: clear definitions of the professional profiles and labour market; consultation with local representatives of the various socio-economic components (industries, services, the professions);
- Setting up of a 'trend committee' for each CL (which includes representatives of the labour market);
- Percentage of contract teachers who, hired from outside the academic world, are competent in specific professional fields;
- Inter-university and international co-ordination; regional planning of educational supply in conformity with the educational needs of the territory; international agreements for the co-ordination and exchanges.

**Evaluation effects:**

New CLs (i.e. not originating from previous Laurea programmes) must meet minimum quality standards to be included in the programmes that serve the objectives of the 2001–2003 planning and the related funding. If individual universities do not allocate the resources for teaching innovation in conformity with the pre-determined criteria, their quota of ordinary funding may be reduced.

Programmes that lack minimum quality standards are not funded nationally. Universities may decide to abandon them or to run them all the same using their own financial

resources. In particular cases, it is also possible to submit an adjustment plan to the CNVSU to reach the minimum quality standards.

#### **Agenda for the development of CNVSU's analyses:**

- 2001–2002: check of compatibility of total number of teachers per faculty with the educational programmes offered;
- 2002–2003: check the number of teachers available to ensure the CFU required (basic, qualifying, similar or integrative). Details on the availability of adequate facilities (classrooms and laboratories);
- 2003–2004: check teachers' specialisations in relation to the areas of the subjects offered. Map of available classroom places, of the need for laboratories, and facilities to support students. Advertise the programmes.

## **2.5 Further national accreditation systems**

### **Degree Programmes in Engineering**

The Council of the presidents of the Italian faculties of engineering has elaborated SINAI (the national system of evaluation and accreditation of degree programmes in engineering). The Council had two main motivations: the on-going process for the implementation of university teaching autonomy and the academic and professional recognition of qualifications within the European Union.

Regarding the former, as a consequence of curriculum liberalisation, automatic validation of academic and professional qualifications will no longer be possible. Degree programmes belonging to the same 'class' may lead to professional profiles with diverse competences, not only in different institutions, but also within the same university. This may occur even if the degrees bear the same name. Besides, a further consequence of the institutional autonomy process will be greater competition among universities. Hence, the problem of quality assurance becomes extremely important: competition in educational goals of a high standard will be necessary. The implementation of institutional teaching autonomy must therefore be accompanied by a rigorous application of quality control of educational objectives as well as of the structuring process and final product of individual degree programmes.

The second reason why it is urgent to start a national scheme of programme accreditation is the academic and professional recognition of qualifications within the European Union. At the European level the emerging trends in quality assurance and mutual recognition of qualifications in engineering all point to the need for trans-European co-ordination to facilitate recognition and mobility.

The accreditation system of programmes in engineering is based on their evaluation. It is now an internationally shared opinion that a system of accreditation of degree programmes (CdS) must be based on an evaluation of the CdS. We note that evaluation of a CdS may concern either teaching (from the educational objectives of the CdS to the resources and methodologies which allow for their achievement) or organisation (the evaluation must make the application of the procedures devised for the observation and control of teaching and its outcomes credible). Some accreditation systems prefer to evaluate teaching rather than organisation (e.g. ABET); others (in particular those inspired by ISO 9000) prefer to evaluate organisation.

To achieve the highest objectivity and efficiency, the SINAI method integrates evaluation of teaching and of organisation in a single procedure, thus adopting an approach that is original at the international level. Its designers were conscious that the introduction of an evaluation culture in CdS must take place gradually. The procedure would consist in six fundamental steps: production of data, indicators, and parameters; their analysis; drawing up of an annual self-evaluation report; regular control and external evaluation by an independent body; quality improvement measures; observation of effects.

### **Master Programmes in Business Administration**

Accreditation of MBA programmes has been consolidated over the years. The accrediting agency is an independent association, ASFOR (Association for business management training). Established in 1971 to promote a management culture and develop the educational offer in that field, ASFOR now has more than 50 members (higher schools, universities, and other institutions). It participates in the main European projects on the development of management and quality control.

The main objective of its accrediting process and of the granting of the label 'accredited by ASFOR' is to make a clear distinction between those master programmes which meet a significant set of requirements – to be evaluated globally – and the thousands of programmes offered as 'Master's'. At present, there are some 20 programmes which are

accredited by ASFOR. The decision on the significance and solidity of individual programmes is based on:

- Check of the existence of objective and explicit criteria that the organising institution sends in beforehand (objective and comparable basis for evaluation);
- Partial evaluations expressed by each of the bodies involved in the accrediting process.

Through its accrediting operations, ASFOR intends to provide a useful service to the potential clients of master programmes: they may avail themselves of a guidance tool. It is also a service for companies: thanks to the existence of minimum quality standards, they may rely on a more homogeneous product. Finally, ASFOR aims to support the higher education institutions: when applying for accreditation, they accept to engage in the constant upgrading of their respective programmes.

The minimum compulsory standards for ASFOR accreditation are:

- Applicants' selection: applicants' personnel data (age, academic qualifications, previous professional experience at managerial level) and admission procedures;
- Teaching: minimum length in hours, study plan (compulsory subject areas), on-the-job projects, academic staff, teaching direction;
- Evaluation of participants' performance: expected outcomes must be determined at the beginning of the programme, checked at regular intervals, formally assessed at the end;
- Placement procedures: percentage of master's degree holders who are employed at their level within six months;
- Programme funding.

### **Accreditation of Non-State Institutions**

Italy has 14 Non-state universities, almost one fifth of the present total number of Italian universities. In the history of Italian universities, institutional accreditation has taken different forms in relation to the main transformations affecting the university system. In the system in force in the post-war period up to the 1980s, institutional accreditation took place through a process which resulted in the legal establishment of a university

or the transformation into State universities of private institutions (*libere università*) or of separate branches of State universities. It is possible to trace in all these procedures some implicit measures of quality assurance: certain minimum standards are required, together with the favourable opinion of the advisory bodies made up of representatives of the academic staff. Those involved in the process included the institution applying for accreditation and the Government, Parliament, the Ministry of Education and the National University Council.

Institutional accreditation changed when university planning on a national basis was introduced with the first four-year plan of university development (1986–1990). The establishment of new universities lost its former element of spontaneity and became subject to criteria of rational planning and specific provisions to be included in pluri-annual plans for the development of the university system. This new phase involved the *Regional Co-ordination Committee*, made up of the rectors of the universities located in the same region, and CRUI (Conference of the Rectors of Italian universities): they both had to give their opinions on the individual proposals and the university development plan as a whole.

More recently (as from 1996), the legal process of formal approval has been supported by an external evaluation carried out independently of the Ministry of Education by the *Observatory for the Evaluation of the University System*, which later became the *National Committee for the Evaluation of the University System* (CNVSU). CNVSU examines teaching, research and buildings; the availability of adequate human resources for teaching and administration; and the availability of necessary financial resources and the articulation of the budget. If CNVSU gives a favourable opinion, the next step is the formal establishment of the Non-state university. The juridical instrument that is used is a ministerial decree which simultaneously approves the statute and the RDA (university teaching regulations), legally recognises the institution, and authorises it to award legal degrees. The process for the accreditation of Non-state universities does not only consist in an *ex ante* evaluation. CNVSU also periodically checks the situation *ex post* – that is after the formal approval of the institution and the publication of the related decree – to ascertain consistency of the subsequent development phases of the university with the development plan submitted for approval. Therefore, at later stages, CNVSU checks the existence of the minimum standards in relation to teaching, instrumental equipment, building structures, financial resources, and personnel in order to verify that there is an adequate number of permanent teachers, researchers and technicians, depending on the university, as well as adequate infrastructures and services for all students.

This is CNVSU's way of interpreting its role as the 'guide' of Italian universities towards the evaluation culture. Its methodology of *ex post* evaluation aims to control how far the newly recognised institutions carry out their initial development plan; how consistent a plan they have elaborated for the adjustment of their facilities during the first years of their newly-acquired legal status; time and modalities in which the new institutions succeed in obtaining all the resources needed to carry out a regular teaching and research work at university level; the availability of teachers in the transition phase in relation to those required for their future permanent status.

### 3 Analysis of the accreditation processes: actors and regulations

Following the publication in the official journal of the Italian Republic of the legal tool introducing university teaching autonomy (Ministerial Decree 509 of 3 November 1999), universities were actively engaged in designing new degree programmes. This took about one year (2000–2001). As soon as the institutions officially presented their educational offer for the academic year 2001–2002, the procedures for the approval and accreditation of the new programmes started in early 2001. The Ministry of Education (MIUR) decided to set in motion a monitoring process to check if individual universities, when designing the new curricula, complied with all features and requirements they had submitted for approval, and if the degree programmes really met the minimum quality standards agreed upon.

MIUR began by requesting the co-operation of CNVSU, the national committee for the evaluation of the university system (i.e. the Italian Agency for Quality Assurance in University Education), but other actors were also rapidly involved in the approval and accreditation procedures.

It seems relevant to point out that, in the present phase of the process, a discrepancy has been observed between the accrediting actors on the one hand and a large component of the academic world on the other. While at the national level the complex legal provisions of programme approval and accreditation have been implemented, at the institutional level there is very limited awareness of what is going on among academics and administrative officers who are not directly involved. Action should therefore be taken to inform the academic and university staff about accreditation and to sensitise them to the need for regular quality evaluation in every day university life.

### 3.1 The actors in the Italian system of programme approval and accreditation

The procedures for the accreditation of degree programmes have been agreed upon by a technical team made up of CNVSU, MIUR, CRUI and CNSU.

#### **National Committee for the Evaluation of the University System (CNVSU)**

The CNVSU determines the criteria for the evaluation of all universities; draws up an annual report on the evaluation of the university system; promotes the experimentation and implementation of quality assessment procedures, methodologies, and practices. It also carries out technical evaluations of the proposals to establish new State or Non-state universities in order to authorise them to award legal degrees. Furthermore, CNVSU defines the data that universities must transmit periodically to the committee itself. It elaborates and executes an annual plan of external assessment sessions concerning individual institutions or single teaching units. It reports on university planning (level of accomplishment and results), carries out research on the state of university education and student welfare services with a view to implement social justice and democracy in education, and on policies regulating access to university programmes. It carries out studies to define criteria for the redistribution to universities of the balance quota from the total funds for their ordinary financing. At the Minister's request, the CNVSU also carries out preliminary investigations and advisory sessions, defines standards and parameters and elaborates technical legal texts with reference to the different activities of individual universities and to the projects and proposals they submit to the ministry.

CNVSU is an independent body that interacts autonomously with individual universities and the Ministry of Education, University and Research; it has a technical and administrative secretariat and has a specific place in the national budget.

#### **Ministry of Education, University and Research (MIUR)**

The MIUR was established in 1999. It merged the facilities, financial resources, staff and functions of the former *Ministry of Education* (MPI) and *Ministry for Universities and Scientific and Technological Research* (MURST). Concerning university education, MIUR plans the development of the university and research systems; is responsible for legislation on general education matters and financing of universities and public research bodies; monitors and evaluates the education system; transposes the EU and international legislation into the Italian education system; deals with European harmonisation and international integration; implements university autonomy; supervises non-univer-

sity institutions of university level; regulates university access; participates in the activities related to the access to the civil service and regulated professions; ensures a connection between university and school education as well as between vocational and professional training.

### **Conference of the Italian University Rectors (CRUI)**

The CRUI is an association of the rectors of all Italian universities, both State and Non-state but legally recognised. CRUI pursues the following goals: present the needs of the university system to government and parliament, based on an in-depth analysis of issues; express its views on the university development plan and on the state of university education; promote and support university initiatives at national and international level by developing close relations with similar associations within and outside the European Union.

### **National Council of University Students (CNSU)**

The CNSU was conceived as an advisory body of student representatives. It elaborates proposals for the Minister in the following fields: projects to restructure the university system; ministerial decrees on general guidelines for the organisation of degree courses, and providing means and methods to promote student guidance and mobility; criteria for the use of the balance quota, i.e. the amount of the total fund for the ordinary university funding which is determined through the re-equilibrium formula. In addition, CNSU elects its representatives at CUN (National University Council); may submit proposals on other university matters of general interest; draws up for the minister a national report on student conditions in the university system; may interrogate the minister about facts of national consequence concerning teaching and student life.

### **National University Council (CUN)**

University proposals for new degree programmes are also subject to the advice of the National University Council. CUN is an elective body representative of university autonomy. It formulates proposals and advice on university planning, criteria for the use of the balance quota from the fund for the ordinary financing of universities, decrees regulating the structure of degree programmes, definition of subject sectors and recruitment of university teachers and researchers.

### Other relevant actors

Italian universities have set up a system for the internal evaluation of their operational management, teaching and research activities, and student welfare services. Availing themselves of comparative analyses of costs and results, all institutions verify the correct use of public resources, research and teaching productivity, the regular development and the fairness of their management. At each institution, evaluation is in the hands of a collegial body, the *University Evaluation Unit*. Its composition, objectives and functions are regulated by the university statutes: it is made up of five to nine appointed members, at least two of whom are chosen among scholars and researchers who have experience in the field of quality assessment, even if they do not belong to the academic community. University evaluation units are granted the following rights: operational autonomy, access to all necessary information, and dissemination of their proceedings within the legal limits of the respect for privacy. Evaluation units periodically collect anonymous students' opinions on the teaching activities of the respective institutions.

With respect to the new degree programmes, the approval and accreditation process made use of the database on the educational offer of all Italian universities (<http://offertaformativa.miur.it>), which was constituted to:

- Provide telematic support for the elaboration of the new degree programmes, from their planning to ministerial approval and the control of minimum quality standards;
- Provide full information on the educational offer of individual universities and on the teaching content of all their programmes (these we described by means of a common standardised grid) in order to guide students in their choice of studies.

### 3.2 Degree programmes: from national definition of curricula to institutional teaching autonomy

As with higher education systems in some other continental European countries, the Italian university model was based on academic programmes and degrees whose content was rigidly defined by national regulations under the supervision of the State. Because of such centralised control in addition to their academic significance, university degrees also had 'legal validity' and produced juridical effects (e.g. in relation to public competitions for functions in the civil service or for access to regulated professions).

Over the years, national university regulations have evolved considerably; the most interesting phases of their evolution are summarised in the following paragraphs.

In a first phase, the national teaching regulations consisted in a series of detailed rules and tables which fixed the names of the different programmes, their legal length, the number and names of compulsory subjects, the modalities of final degree examinations, and the names of the degrees to be conferred. The most obvious consequence was national homogeneity of degree programmes in the same field and of the same type. The laws that produced these regulations date back to the early 1930s; the act most commonly quoted as the main legislative reference is the decree No. 1652 of 1938.

A partial liberalisation was introduced in 1969 to satisfy the pressing requests from university student associations. Students were allowed to submit individual study plans, which were different from those defined by the teaching regulations, provided they respected the pre-determined number of subjects and chose from the list of subjects actually offered by the respective faculties. These 'personal' study plans were subject to the approval of the competent faculty councils whose members, when making their decisions, had to take into account the educational level and the professional competence to be achieved by those students through the degree programmes concerned.

The national regulations underwent a substantial revision in 1990 with the *riforma degli ordinamenti didattici universitari* (reform of university teaching rules; Law No. 341 of 1990). Its main objective was to restructure all degree programmes on the basis of the greater university autonomy, and promote greater flexibility of the system. In this respect, the 1990 reform:

- Sanctioned revision of curricula of all degree programmes, defined criteria for their regular updating, and modified administrative revision procedures;
- Introduced the principle that the educational content of a programme is partly optional, meaning that national regulations must determine only general subject areas to be covered; hence, once the minimum standard of homogeneity necessary to preserve the legal validity of individual degrees was granted, much leeway was given to individual institutions;
- Pursued the recomposition of knowledge by opposing fragmentation in ever more specialised fields and in ever more subject courses, through the definition of subject areas.

The Ministerial Decree 509/1999 reform had to reconcile two conflicting factors: the institutional autonomy in the definition of university curricula and the need for legal validity of degrees through their reference to national regulations. The 'classe' was introduced as a solution. The degree programmes of the same cycle and typology which share the same qualifying educational objectives and the related indispensable teaching/learning activities, independently of the names they are given in individual universities, were organised in groups called '*classi di appartenenza*'. In relation to each class of degree programmes, at national level the qualifying educational objectives were identified along with the teaching/learning activities necessary to achieve them; these activities have been grouped in six main types:

- Basic education;
- Subject fields characterising each class;
- Subject fields connected with or integrative in relation to those characterising the class, with special reference to cultural contexts and interdisciplinarity;
- Educational activities chosen by students;
- Educational activities aimed to check students' competences in foreign languages, and to train them for the final degree examination;
- Other educational activities devised for the students to acquire further competences in foreign languages, information technology and telecommunications skills, abilities to create relations, or any additional skill or competence that can help their transition to the labour market; these activities are also meant to facilitate students' choice of a future profession through direct contact with the labour market (e.g. professional guidance and training periods).

The central authority determines a minimum number of credits that are compulsory at national level for each of the above. Individual institutions autonomously define the content and development of the curricula in a national context.

## 4 Accreditation and evaluation schemes in relation to Europe and globalisation

### 4.1 Italy and the Bologna Process

Italy immediately transposed the principles and criteria of the Bologna Declaration into national legislation. The ministerial decree 509/1999, while defining a number of detailed provisions concerning the university system, also determined the complete reform of its overall framework by dividing it into cycles, establishing first degrees which granted their holders an initial effective transition to the labour market, introducing a credit system based on the ECTS, and adopting the Diploma Supplement. This was in conformity with the two international agreements signed by the European Higher Education Ministers at the Sorbonne and in Bologna in 1998 and 1999, respectively.

In order to promote the Bologna Process further, Italy has modified its national legislation to allow Italian universities to design integrated curricula leading to joint degrees, in collaboration with foreign institutions.<sup>3</sup> Moreover, Italy has considerably developed the internationalisation of its university system thanks to two specific projects launched in 1999 and 2001 respectively.<sup>4</sup> Both are supported financially by the Ministry of Education through a co-financing plan.

These two projects undoubtedly encouraged the internationalisation of universities. They facilitated international programmes for mobility of students, teachers and researchers, which created a cultural climate in the universities that initiated and sustained international and intercultural initiatives. This stimulated the process of university self-assessment, as it gave greater opportunities for comparison with university systems of partner countries, the integration of curricula or the introduction of an international and intercultural dimension in teaching and learning activities, in research and in services.

The first internationalisation project resulted in the financing of 178 degree programmes (out of 477 proposals submitted by 68 institutions); the overall financial commitment amounted to 52 billion lire (almost 27 million euro), of which 20 billion lire (about 10 million euro) came from the Ministry and 32 billion lire (about 16.5 million euro) from the universities concerned.

<sup>3</sup> See paragraph 9 of art. 3 of Ministerial Decree 509/1999.

<sup>4</sup> See art. 7 of Ministerial Decree 313/1999, and art. 10 of Ministerial Decree 115/2001, respectively.

As the first project met with widespread approval (witness the number of submitted proposals), the ministry decided to open a second round for the period 2001–2003. The new proposals, again based on the principle of co-financing, were to meet some more specific requirements. For example, the ministry favoured inter-university co-operation proposals that aimed at the study of themes related to the Bologna Declaration's common European Area of Higher Education. Examples are accreditation, credits, diploma supplement, assessment, quality assurance, and academic recognition of qualifications. Besides, the proposed initiatives were to be devised to improve the quality of university organisation and its administrative structures from an international perspective and to produce positive effects on the university system. The overall financial commitment of the proposals submitted amounted to over 22 million euro, 15.5 million euro of which came from the universities concerned.

#### **4.2 Italy and GATS**

The principle of the free movement of professional services, which is one of the main GATS objectives, recently found a concrete application in Italy. In the legal process that led to the latest national legislation on immigration of citizens from non-EU countries, some regulations have been approved concerning the recognition of professional qualifications awarded to non-EU citizens by non-EU education institutions and professional bodies (cf. articles 49 and 50 of the Presidential Decree 394 of 3 November 1999). Italy has applied to these professional qualifications the same recognition mechanisms provided for by the EEC General Systems. In doing so, Italy has taken an innovative course aimed at facilitating the free movement of all professionals, independent of their nationality.

#### **5 Other quality assessment activities in higher education**

Among the various actions for quality assessment in the Italian university sector, two initiatives should be mentioned in particular. They concern student evaluation of both university administrative structures and of teaching methodology.

The 'Good Practice' Project – financed by the National Committee for the Evaluation of the University System (CNVSU) – aimed at improving university management by analysing the effectiveness and efficiency of the administrative activities at different universities. Some specific objectives of the project were to:

- Make adequate provisions for management effectiveness in relation to different types of 'clients', both inside each institution (teachers and researchers in particular) and outside each institution (mainly students);
- Check the possibility of adopting the same testing model not only to compare the performance of different universities at the same moment, but also to analyse the development of a single university over a certain period;
- Carry out the benchmarking not only of performance, but also of processes, to increase the number of available instruments to better understand the reasons for variations in results at various institutions;
- Facilitate the dissemination of the project data and conclusions to all university administrative officers by creating a managerial panel for consultation.

The second is the 'Euro Student' Project – currently run by the *Fondazione Rui*, which also started it in 1995 – consists of a national survey of the study and living conditions of Italian university students. The inquiry, which is updated every three years, is now in its third round. Data are collected by means of a questionnaire which the students fill in anonymously. Students' assessment of university teaching is examined with great care. In this respect, the final report offers interesting information at national level on the evaluation of different teaching modalities (in particular, university lectures), of university teachers' performance with reference to their professional competence, knowledge of their specialisation, teaching aptitude and method, ability to arouse their students' interest, etc. and about the teaching facilities of individual faculties.

## 6 Recent developments

There are the main developments which have lately occurred within the university sector of Italian higher education.

Towards the end of 2004, a new legislative provision introduced a few changes in the 1999 reform. Taking advantage of the experience gained by individual universities in the first four-year implementation period, institutional autonomy has been further extended with respect to degree programme designing; besides, all the classes<sup>5</sup> of *Laurea* courses

---

<sup>5</sup> Classes of degree courses = groups of degree courses of the same cycle by main subject fields; e.g. class No. 12 of 1<sup>st</sup> cycle degree courses collects all the three-year *Lauree* in biology.

have been revised, the name of the *Laurea Specialistica* (the two-year master-level degree) has been turned into *Laurea Magistrale*, and the use of the academic title '*Dottore*' has been regulated by national law.

As far as the accreditation of university degree programmes is concerned, the first evaluation model – which essentially consisted in checking the existence of a range of minimum requirements – has developed into a more complex pattern based on a combination of both quantitative and qualitative indicators. Accreditation is now granted after obtaining documentary evidence of the existence of the following four fundamental dimensions in the degree programme concerned:

- Needs, purposes;
- Teaching, learning, assessment;
- Resources, facilities;
- Monitoring, evaluation, revision.

A new method for university financing was adopted by a legislative act of 2004; it was devised to incentivate the quality of both teaching and research.

The 30% of the State funding now depends on the demand to be met by individual institutions (the demand is quantified by the number of enrolled students at each university site); a second 30% is linked to effective educational outcomes, yearly measured by the numbers of credits earned; another 30% is connected to the results of institutional research activities; the rest (10%) is reserved for specific incentives.

**Anschrift der Verfasser:**

Dott. Carlo Finocchietti  
Dott.ssa Silvia Capucci  
Fondazione Rui  
Viale XXI Aprile, 36  
I-00186 Roma  
E-Mail: [info@fondazionerui.it](mailto:info@fondazionerui.it)



# Internationaler Wissenschaftsstandort Deutschland? Eckpunkte qualitativer Internationalisierung der Doktorandenausbildung am Beispiel des Modells „Internationales Doktorandenforum“

Ulrike Senger

Bisher richtet sich der Status der Internationalität vorrangig nach quantitativen Kriterien und wird in der Regel an der Anzahl der „internationalen Köpfe“ an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung gemessen. Der nachfolgende Beitrag leitet auf der Grundlage der Erforschung der Betreuungsbedürfnisse ausländischer Doktoranden ein qualitatives Internationalisierungsparadigma her. Als exemplarisches Förderinstrument qualitativer Internationalisierung der Doktorandenausbildung wird das hochschuldidaktische Konzept bzw. Curriculum des „Internationalen Doktorandenforums“ beschrieben. Mit dieser neuen universitären Struktur sowie innovativen Inhalten qualitativer Internationalisierung verbinden sich so genannte Eckpunkte qualitativer Internationalisierung.

## 1 Internationaler Wissenschaftsstandort Deutschland?

Mit der bundesweiten Debatte um die Exzellenzförderung an deutschen Hochschulen ist die Frage nach der Internationalisierung des Wissenschaftsstandorts Deutschland in den Fokus der hochschulpolitischen Diskussion gerückt. Insbesondere die an den deutschen Hochschulen gebotene Qualität der Doktorandenausbildung als Qualifizierungsphase des wissenschaftlichen Nachwuchses muss sich im internationalen Vergleich messen lassen. Darüber hinaus gilt es, dem Desiderat der Verzahnung des europäischen Hochschulraums mit dem europäischen Forschungsraum und damit der Ausgestaltung der Doktorandenausbildung als drittem Zyklus des Bologna-Prozesses (Bachelor-Master-Promotion) gerecht zu werden. Hierzu sei auf das Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister anlässlich der Bologna-Nachfolgekonferenz am 19. September 2003 in Berlin sowie auf die gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenzen Deutschlands (HRK), Österreichs (ÖRK) und der Schweiz (CRUS) vom 29. März 2004 zur Zukunft der Promotion in Europa verwiesen. Meilensteine zur Reform der Doktorandenausbildung in Deutschland sind die „Empfehlungen zur Doktorandenausbildung“ des

Wissenschaftsrats vom 15. November 2002 sowie die Beschlüsse der HRK aus den Jahren 1996 und 2003.

Diese hochschulpolitischen Empfehlungen und Beschlüsse wollen gezielt auf die Struktur- und Qualitätsbildung des Promotionsstudiums nach internationalen Standards hinwirken. Strukturierte Promotionsstudiengänge, wie z. B. im Rahmen des 2001 vom DAAD und der DFG initiierten PHD-Strukturprogramms „Promotionen an Hochschulen in Deutschland“, „Internationale Promotionsprogramme“ (IPP), sollen die Attraktivität Deutschlands für den internationalen wissenschaftlichen Nachwuchs nachhaltig steigern und als Keimzellen der Internationalisierung im Zuge des Bologna-Prozesses wirken.

Demnach stehen Exzellenzförderung und Internationalisierung in einem sich gegenseitig bedingenden Wechselverhältnis der Qualitätssicherung des Wissenschaftsstandorts Deutschland. Darüber hinaus stellt sich die Frage, auf welchem Verständnis von Internationalisierung eine gelungene Exzellenzförderung an deutschen Hochschulen fußen sollte, und insbesondere inwiefern sich eine Orientierung hin zur qualitativen Akzentuierung der Internationalisierung deutscher Hochschulen vollziehen müsste: Denn die Internationalisierung des Wissenschaftsstandorts Deutschland sollte sich vor allem daran messen, welche Betreuungsqualität ausländische Studierende und Doktoranden an deutschen Hochschulen erfahren.

Nach einer Sensibilisierung für ein qualitatives Internationalisierungsparadigma sowie einem kurzen Forschungsüberblick soll das Modell „Internationales Doktorandenforum“ als Förderinstrument einer qualitativen Internationalisierung der Doktorandenausbildung sowie seine Qualitätsstandards der Internationalisierung exemplarisch dargestellt werden. Diese Qualitätsstandards der Internationalisierung, insbesondere was die Integration ausländischer Doktoranden betrifft, wurden im Verlauf der Begleitforschung zum „Tutorium für ausländische Doktoranden“, dem Vorläufermodell des Internationalen Doktorandenforums, erarbeitet und werden im Rahmen des Internationalen Doktorandenforums mit besonderer didaktischer Berücksichtigung dieser Zielgruppe konzeptionell umgesetzt.

## 2 Quantitative Internationalisierung und qualitative Internationalisierung

Qualitative Internationalisierung erfordert die Erarbeitung von Qualitätsstandards vor allem hinsichtlich der Betreuungsqualität ausländischer Studierender und Doktoranden an deutschen Hochschulen. Es darf nicht mehr allein darum gehen, die „internationalen Köpfe“ an deutschen Hochschulen zu zählen und daraus die Internationalität einer Hochschule abzuleiten. Zu den maßgeblichen Qualitätskriterien der Internationalisierung des Wissenschaftsstandorts Deutschland sollten die Qualität und die Professionalität in der Betreuung ausländischer Nachwuchswissenschaftler werden, so dass die quantitative Erfolgsquote der Internationalisierung an die Betreuungsqualität rückgekoppelt werden kann.

In diesem Sinne stellt der Entwurf des 3. Aktionsprogramms des DAAD mit dem Titel „Auf dem Weg zur internationalen Hochschule“ vom 9. Juli 2004 einen wichtigen hochschulpolitischen Meilenstein von der quantitativen zur qualitativen Schwerpunktsetzung der Internationalisierungsbemühungen des Wissenschaftsstandorts Deutschland dar:

„Nach den starken quantitativen Zuwächsen ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen sind jetzt, nicht zuletzt angesichts zu niedriger individueller Erfolgsquoten, *qualitative Verbesserungen* vorrangig, die einerseits die Studien- und Forschungsangebote der Hochschulen, andererseits die Qualität der zugelassenen Bewerber und deren fachliche, sprachliche und soziale Betreuung betreffen. Nicht zuletzt geht es auch um eine entsprechende Professionalisierung hochschulinterner Strukturen, Organisationen und Verfahren“ (DAAD 2004a, S. 3).

Das akute Desiderat qualitativer Internationalisierung wurde durch die Ergebnisse der Studie „Studienverlauf im Ausländerstudium“ (vgl. Heublein/Sommer/Weitz 2004) insofern ins Bewusstsein gerückt, als etwa zwei Drittel der ausländischen Studierenden an einer deutschen Hochschule das Studium nicht abschließen. Ungeachtet dessen, ob es sich bei diesen Personen um Hochschulwechsler oder Studienabbrecher handelt, erweist sich diese Schwundquote als alarmierendes „Evaluationsergebnis“ für die Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in Deutschland. Strukturell-organisatorische Defizite qualitativer Internationalisierung belegt die Studie „Evaluation der Struktur und Ausstattung Akademischer Auslandsämter im Bereich Ausländerstudium“ (vgl. Johe-Kellberg 2003).

Bisher war der hochschulpolitische Fokus vor allem auf die quantitative Steigerung der Internationalisierung gerichtet. Dies belegen einerseits die internationalen Marketingstrategien wie die Gründung des Konsortiums für Internationales Hochschulmarketing „Guide

to Academic Training and Education" (GATE) und der Konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland" (KA) sowie andererseits das bisher bei den deutschen Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen üblicherweise anzutreffende Verständnis von Internationalisierung und Internationalität. Denn die internationale Attraktivität einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung wird – insbesondere für die Außendarstellung – am statistisch ausgewiesenen Ausländeranteil, der Mobilitätsrate („In-comings" und „Out-goings") bzw. der Anzahl der Studien- und Forschungsaufenthalte der Studierenden, Doktoranden und Wissenschaftler im Ausland, der Höhe der finanziellen Mittel für Auslandsreisen und -aufenthalte sowie der Anzahl der internationalen Hochschul- und Forschungs Kooperationen gemessen. Unter Internationalisierung verstand man bisher also vorrangig die zahlenmäßig, d. h. quantitativ erfassbaren Fakten. Dies belegen die Rechenschaftsberichte der Hochschulen und der außeruniversitären Forschungseinrichtungen ebenso wie die Ausschreibungstexte der DFG für Graduiertenkollegs sowie Sonderforschungsbereiche. Die quantitative Schwerpunktsetzung prägt ebenfalls die Konzeption der seit 2002 durchgeführten Datenerhebung des DAAD mit dem Titel „Wissenschaft weltweit 2004. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland".

Will sich der Wissenschaftsstandort Deutschland aber nachhaltig als international konkurrenzfähig erweisen, bedarf es eines Ansatzes bzw. eines Bewusstseins der qualitativen Internationalisierung, will man erreichen, dass die internationalen Marketingstrategien auf Dauer greifen. Dies wird dann ermöglicht, wenn die Qualität des Studien- und Forschungsaufenthalts in Deutschland auf internationalem Niveau gewährleistet wird. Kriterien qualitativer Internationalisierung bzw. Qualitätsstandards internationaler Eliteförderung zeichnen sich bisher nur vereinzelt in den hochschul- und wissenschaftspolitischen Texten ab und werden insbesondere im hochschulischen Wettbewerb noch zu definieren sein, nicht zuletzt, um den Status quo der qualitativen Internationalisierung im von der Bundesregierung initiierten Programm „Spitzenuniversitäten für Deutschland" transparent und vergleichbar zu machen.

Die nachhaltige Qualitätssicherung des Wissenschaftsstandorts Deutschland wird entscheidend davon abhängen, ob ein hochschul- und soziopolitischer Bewusstseinswandel hin zu einer *qualitativen und soziokulturell-integrativen Internationalisierung* stattfindet. Diese Notwendigkeit, an deutschen Hochschulen „eine Betreuungskultur zu entwickeln", nimmt der DAAD im oben genannten Aktionsprogramm als übergeordnete Zielsetzung in die Ausschreibungstexte seiner betreuungsorientierten Strukturprogramme, z. B. STIBET („Stipendien- und Betreuungsprogramm") und PHD („Promotionen an Hochschulen in

Deutschland"), auf, um den Weg zur „internationalen Hochschule“ zu weisen. Damit stellt der DAAD die Hochschulen vor die Herausforderung, eine Betreuungskultur qualitativer Internationalisierung vor Ort zu schaffen, diese mit zielgruppenspezifischen Lehr- und Betreuungskonzepten für ausländische Studierende und Doktoranden auszugestalten und mit internationaler Ausstrahlungskraft, sozusagen mit einem „authentischen Hochschulmarketing“, zu erfüllen. Bewährte Best-Practice-Modelle sollen bundesweit umgesetzt werden und strukturbildende Konsequenzen eine qualitative Internationalisierung des Wissenschaftsstandorts Deutschland gewährleisten.

Quantitative Internationalisierung greift nachhaltig nur in Interaktion mit qualitativer Internationalisierung. Der Ansatz der qualitativen Internationalisierung deutscher Hochschulen und Forschungseinrichtungen ist die grundlegende Voraussetzung für die qualifizierte internationale Exzellenzförderung in Deutschland.

### 3 Desiderate und Qualitätsstandards internationaler Eliteförderung

Angesichts des hochschulpolitischen Desiderats, dass internationale Exzellenzförderung qualitative Internationalisierung bedeutet, sollen im Folgenden Desiderate und Qualitätsstandards internationaler Eliteförderung mit Blick auf den aktuellen Stand der Hochschulforschung und -politik umrissen und reflektiert werden.

Mehrfach befassen sich in jüngster Zeit Publikationen und Tagungen der Hochschulforschung und Hochschulpolitik mit den Themen Internationalisierung und Doktoranden-ausbildung. Erstaunlicherweise ergibt die Eruiierung des derzeitigen Forschungs- und Publikationsstands, dass die Brücke zwischen diesen beiden Themenbereichen bis auf die Internationalen Doktorandenstudien (vgl. Senger 2003c) noch nicht geschlagen ist, insbesondere was die Zielgruppe ausländischer Doktoranden (vgl. Senger 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2004a, 2004b) an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen betrifft. Obwohl diese „Population“ im Zentrum der internationalen Eliteförderung und Hochschulforschung stehen müsste – zumal sich zahlreiche DFG-Graduiertenkollegs, vor allem in den technik- und naturwissenschaftlichen Disziplinen, teilweise ausschließlich aus ausländischen Doktoranden rekrutieren – ist der Forschungsbereich der „Elitemigration und -integration“ erst im Entstehen. Dieser Forschungsbereich setzt sich mit Blick auf die Formulierung und Umsetzung internationaler Lehr- und Lernziele, auch der Betreuungsziele, synergetisch aus verschiedenen Fachdisziplinen wie der Bildungs- und Hochschulforschung, der Migrationsforschung, den Kulturwissenschaften, den Einzelphilologien, insbesondere Deutsch als Fremdsprache, und der Fremdsprachen- wie Hochschul-

didaktik zusammen. Die Entwicklung internationaler Kompetenzen im Promotionsstudium im Rahmen der „Internationalen Bildungsforschung im Hochschulbereich“ muss, soll sie konzeptionelle und curriculare Handlungskonsequenzen für die Internationalisierung des Promotionsstudiums in Deutschland haben, diesen fächerübergreifenden Bogen in Forschung und Betreuungspraxis spannen.

Die defizitäre Forschungslage in diesem Bereich des Ausländerstudiums lässt auf die gängige Betreuungspraxis ausländischer Doktoranden schließen, die in der Regel keine promotionsbegleitende Integrationsförderung für diese vorsieht. Auch die Notwendigkeit internationaler Qualifizierung deutscher Doktoranden ist noch in das hochschulpolitische Bewusstsein für eine qualitative Internationalisierung zu bringen.

Ausländische Doktoranden wurden in der Hochschulforschung und Betreuungspraxis an den Hochschulen wohl bisher vor allem deshalb nicht als besondere Zielgruppe berücksichtigt, weil die ausländischen Doktoranden üblicherweise in der außerprofessoralen Ausländerbetreuung den ausländischen Studierenden zugeordnet werden und in der professoralen Betreuung in der Regel nicht von ihren deutschen Doktorandenkollegen im Hinblick auf spezifische Betreuungsbedürfnisse unterschieden werden. Die akademische und soziokulturelle Problematik der Integration der besonderen Zielgruppe ausländischer Doktoranden an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen blieb bisher in Evaluationen und Studien außen vor, ja wurde bisher noch nicht als Desiderat erkannt.

Die Internationalisierungs- und Integrationsproblematik ausländischer Doktoranden und Nachwuchswissenschaftler bildete keinen Schwerpunkt in der Doktorandenumfrage von Thesis e.V., deren Schwerpunktthemen die Finanzierung der Promotion und die Bewertung des Betreuungsverhältnisses mit dem Doktorvater sind. Wenn die Wochenzeitung „Die Zeit“ auf das Ergebnis der Umfrage mit „Rabenvätern“ titelt, um das Betreuungsverhältnis zwischen „Doktorvater“ und „Doktorkind“ an deutschen Hochschulen zu beschreiben, stellt sich umso dringlicher die Frage nach der Betreuungssituation ausländischer Doktoranden. Die Studie „Promovieren in Bayern“ des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) (vgl. *Berning/Falk 2004a, 2004b, 2004c*) widmet sich den Rahmenbedingungen der Promotion im Allgemeinen, berücksichtigt aber ebenso wie die Thesis-Umfrage die ausländischen Doktoranden nicht als spezifische Untersuchungsgruppe. Die Thesis-Umfrage wie die IHF-Studie schließen thematisch und methodisch an die elektronischen DFG-Kollegiatenbefragungen an, deren Ergebnisse seit 1997 jährlich auf der Homepage der DFG zu den Graduiertenkollegs dokumentiert werden. Diese dienen wiederum der Darstellung der Graduiertenkollegs als erstem Reformmodell

der Doktorandenausbildung in Deutschland und sollen der DFG seit 1990 als Motor der Strukturbildung des Promotionsstudiums in Deutschland angemessen Rechnung tragen. Inwiefern der Prozess der Strukturierung der Doktorandenausbildung durch die Einführung der Internationalen Promotionsprogramme wie des PHD-Programms „Promotionen an Hochschulen in Deutschland“ und durch die Gründung der International Max Planck Research Schools auf die Integration ausländischer Doktoranden hinwirkt, ist weiterhin ein thematischer Schwerpunkt der oben genannten bundesweiten DAAD-Studie. Auch jüngste inneruniversitäre Doktorandenumfragen, z.B. an den Universitäten Bielefeld, Dortmund und Gießen, differenzieren in Anlage und Auswertung nicht nach dem Spezifikum der unterschiedlichen Betreuungsbedürfnisse deutscher und ausländischer Doktoranden. Anzumerken ist auch, dass die jüngste Studie zum Vergleich der Promotionsbedingungen in Europa „Promovieren in Europa“ (vgl. Kupfer/Moes 2004) die Integrations-thematik ausländischer Doktoranden ebenfalls nicht mit einbezieht.

Das Fehlen der internationalen Qualifizierung und Integrationsförderung des internationalen wissenschaftlichen Nachwuchses wird im Rahmen dieses Beitrags exemplarisch an der Zielgruppe der Doktoranden dargestellt. Es ist auch anzumerken, dass in der Hochschul-forschung sowie in der Lehr- und Betreuungspraxis der Bereich der curricularen Internationalisierungs- und Integrationsförderung in den Studien zu wissenschaftlichen Mitarbeitern (vgl. Enders 1996), Promovierten (vgl. Enders/Bornmann 2001), DFG-Stipendiaten (vgl. Enders/Mugabushaka 2003a, Enders/Mugabushaka 2003b) und Juniorprofessoren (vgl. Buch/Landfester/Linden/Rössel/Schmitt 2004) sowie der Bereich der Fortbildungsangebote an diese Adressatengruppen bisher ausgeklammert ist. Nur wenn die Bemühungen um die Integration des internationalen wissenschaftlichen Nachwuchses an den Hochschulen und Forschungseinrichtungen sichtbar werden, kann überzeugend für die Attraktivität des Wissenschaftsstandorts Deutschland geworben werden. Nur dann können Förderinstrumente wie die Juniorprofessuren greifen, mit denen vor allem exzellente ausländische Wissenschaftler aus dem Ausland für den Wissenschaftsstandort Deutschland gewonnen werden sollen. Auch mit Blick auf die Umsetzung des neuen Zuwanderungsgesetzes und dessen Konsequenzen für die Aufnahme hochqualifizierter Wissenschaftler und Arbeitnehmer aus dem Ausland sind Internationalisierungs- und Integrationsbemühungen der deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen erforderlich.

Die Desiderate und Qualitätsstandards internationaler Exzellenzförderung bestehen in einer didaktisch qualifizierten curricularen Entwicklung und Ausgestaltung eines zielgruppenspezifischen Betreuungs- und Lehrangebots, das insbesondere die Sprachlern- und Integrationsbedürfnisse ausländischer Doktoranden erfüllt und exzellente Rahmenbedin-

gungen für die Promotion in Deutschland gewährleistet. Die qualifizierte Integrationsförderung ausländischer Doktoranden sowie die internationale Qualifizierung deutscher Doktoranden können nur mit einem interkulturell sensibilisierten und professionalisierten Betreuungspersonal bzw. Hochschullehrern gelingen.

Die internationale Exzellenzförderung im obigen Sinne bedarf eines Struktur- und Betreuungsmodells, das der hochschulpolitischen und -didaktischen Herausforderung qualitativer Internationalisierung strukturell, konzeptionell und curricular gerecht wird. Ein solches Förderinstrument qualitativer Internationalisierung soll nachfolgend mit dem Modell „Internationales Doktorandenforum“, vormals „Tutorium für ausländische Doktoranden“, umrissen werden.

#### 4 Erfahrungen aus dem Tutorium für ausländische Doktoranden

Das Tutorium für ausländische Doktoranden ist das Vorläufermodell des Internationalen Doktorandenforums. Die Bezeichnung Tutorium wurde zum Zeitpunkt der Initiierung im Jahr 1998 zunächst deshalb gewählt, weil der Wunsch zu einer Hilfestellung für ausländische Doktoranden der Gründungsidee entsprach. Im Zuge der konzeptionellen Weiterentwicklung und Erweiterung des Adressatenkreises entstand eine gesamtuniversitäre bzw. fakultätsübergreifende Einrichtung der Integrationsförderung für ausländische Doktoranden, deren Lehr- und Betreuungsangebot auf den vier Säulen ‚*Wissenschaftskultur, Wissenschaftssprache, Interdisziplinäre Kooperation und Interkulturelle Kompetenz*‘ ruhte. Im Rahmen von transdisziplinären Projekten und Vortragsreihen arbeiteten im fach- und kulturenübergreifenden Austausch auch deutsche Doktoranden mit, so dass nicht zuletzt unter Berücksichtigung der Ergebnisse der empirisch basierten Begleitforschung des Tutoriums für ausländische Doktoranden die Umwidmung in Internationales Doktorandenforum für sinnvoll erscheint.

Das Tutorium für ausländische Doktoranden ist eine aus den Bedürfnissen ihrer Adressaten ausgerichtete, d.h. eine Bottom-up gewachsene hochschulinterne Struktur qualitativer Internationalisierung. Dies ist auch daran abzulesen, dass nur eine kontinuierliche Sensibilisierung und Überzeugungsarbeit seitens der ausländischen Doktoranden gegenüber der Hochschulleitung und den Fakultätsverantwortlichen wie Dekane und Studiendekane die Fortsetzung des Tutoriums für ausländische Doktoranden bis zum Jahr 2002 ermöglichte, wie es der folgende Rückblick zur Idee und Genese des Tutoriums für ausländische Doktoranden nachzeichnet.

#### 4.1 Idee und Genese des Tutoriums für ausländische Doktoranden

Die Idee des Tutoriums für ausländische Doktoranden (*vgl. Senger 2002, 2003b*), das ich von 1998 bis 2002 an der Universität Heidelberg geleitet habe, erwuchs aus meinen eigenen wissenschaftlichen Erfahrungen in Frankreich und Italien, wo ich erkannte, dass das Abfassen wissenschaftlicher Arbeiten in einer fremden Wissenschaftskultur und -tradition über die bloße Beherrschung der Fremdsprache hinausgehende weitere Kompetenzen erfordert, vor allem das Wissen um die kulturellen Strukturmuster des wissenschaftlichen Denkens und Darstellens sowie die Übung in der praktischen Umsetzung entsprechend der Wissenschaftsmethodik der Zielkultur. Eine qualifizierte fachliche Begleitung der Studien- und Betreuungssituation ausländischer Studierender und Doktoranden fehlt(e) im europäischen Ausland ebenso wie in Deutschland.

Die Situation ausländischer Doktoranden an deutschen Hochschulen stellt sich umso schwieriger dar, als diese häufig ohne akademisch-soziale Vernetzung auf sich allein gestellt sind. Dies belegt z. B. der folgende Erfahrungsbericht einer Doktorandengruppe unterschiedlicher Fachdisziplinen sowie nationalstaatlicher Herkunft:

„Wenn man als ausländische Doktorandin oder als ausländischer Doktorand ein Stipendium erhält und im eigenen Land oder vom DAAD bzw. von einer anderen Stiftung ausgewählt wird, um an der berühmten und traditionellen Universität [...] zu studieren, ist man sehr stolz und freut sich auf den Aufenthalt in [...]. Wenn man dann nach [...] kommt, ist man mit vielen Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert. Man taucht in eine fremde Kultur und zudem in eine völlig unbekannte universitäre Welt ein. Die universitäre Organisation und Hierarchie sind dem ausländischen Doktoranden völlig unbekannt. Er sucht nach einem Anker, den er zusätzlich zur hohen Autorität der Doktor Mutter oder des Doktorvaters braucht, um in Bezug auf die ‚ungeschriebenen Regeln und Gesetze‘ einer fremden Wissenschaftskultur informiert zu werden und zurechtzukommen. Viele von uns ausländischen Doktoranden haben viel Zeit verloren, um zu erfahren und sich darüber bewusst zu werden, dass man an einer deutschen Universität selbständig und in eigener Verantwortung das Dissertationsprojekt in Angriff nehmen und durchführen muss, was schon bei der Themenwahl anfängt. Man hat Angst und hohen Respekt, den Doktorvater oft zu stören, immer wieder nachzufragen oder sich zu blamieren. Man braucht eine gewisse Unterstützung zusätzlich zur Doktor Mutter und zum Doktorvater, um die ‚innere Suche nach der Wissenschaft‘ nicht aufzugeben. Man muss erst lernen, sich wissenschaftlich allein ‚durchzubeißen‘. Zudem steht man als ausländischer Doktorand oft unter Zeitdruck, weil man im Rahmen des begrenzten Aufenthalts und des

Studiums in [...] die Promotion möglichst schnell und möglichst gut abschließen muss. Man steht also unter einem enormen Leistungs- und Zeitdruck und fühlt sich ohne Tutorium verloren und wie in einem ‚unendlichen Einzelkampf‘. Das kann zu einer Verzögerung der ganzen Promotion führen, was materielle und weitere Probleme mit sich bringen kann.“

Diese Betreuungslücke wird durch das Internationale Doktorandenforum bzw. das Tutorium für ausländische Doktoranden geschlossen, das den ausländischen Doktoranden in Ergänzung zur fachspezifischen Betreuung durch die Professoren Orientierungshilfen in Form eines fächerübergreifenden Lehr- und Veranstaltungsangebots zur Vermittlung der deutschen Wissenschaftskultur und -sprache bietet und somit die erforderlichen akademischen und sozialen Rahmenbedingungen schafft, dass es den Doktoranden aus dem Ausland ermöglicht wird, ihr Promotionsstudium möglichst effizient und zügig zu gestalten und sich in den Wissenschaftsbetrieb zu integrieren. Gelungene Integration bedeutet Effizienz und Studienerfolg, und Elitebildung kann nur durch die Maxime „Fördern und Fordern“ erfolgen.

Diesem Integrationsmodell liegt das Verständnis von Integration als verstärkter Betreuung und Befähigung zur persönlichen Entfaltung und Partizipation im fremdkulturellen Hochschulkontext zugrunde. Die teilnehmenden Doktoranden, und zwar ausländische Doktoranden gemeinsam mit ihren deutschen Doktorandenkollegen, erarbeiten als Promovierende ihres Fachs selbständig Beiträge in fächerübergreifender Kooperation – im gesamtuniversitären Spektrum von den Geisteswissenschaften über die Naturwissenschaften bis hin zu den medizinischen Disziplinen – und treten im deutschen Wissenschaftskontext in einen fruchtbaren Austausch über die Fächer- und Kulturgrenzen hinweg.

Auf diese Weise erfahren sich die Mitglieder solcher internationaler Wissenschafts- und Arbeitsgemeinschaften als willkommene und integrierte akademische Mitglieder der Universität sowie der Hochschulstadt. So schreibt z. B. eine Doktorandin aus Russland:

„Das Tutorium für ausländische Doktoranden ist keine in sich geschlossene Gruppe, die nur das wissenschaftliche Vorhaben ihrer Mitglieder fördert, ihren kulturellen Horizont erweitert und auf ihre Integration in die Gesellschaft bedacht ist, sondern sie ist offen, basiert auf dem Dialog und ist im universitären und öffentlichen Leben der Stadt präsent. Der wissenschaftliche Nachwuchs aus vielen Ländern, den das Tutorium für ausländische Doktoranden verkörpert, will an der Gestaltung der positiven Zukunft Deutschlands mitwirken.“

Das Tutorium für ausländische Doktoranden darf als erstes Förderinstrument und Referenzmodell qualitativer Internationalisierung gelten, das auf die adressatenspezifischen Bedürfnisse ausländischer Doktoranden zugeschnitten ist, was auch daraus zu ersehen ist, dass sich diese Einrichtung, die zunächst speziell mit dem Ziel der akademischen und soziokulturellen Integrationsförderung der ausländischen Doktoranden der Neuphilologischen Fakultät vom Wintersemester 1998/1999 bis Wintersemester 1999/2000 konzipiert war, sukzessive auf Eigeninitiative der Doktoranden zunächst auf die ausländischen Doktoranden aller geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten (SS 2000) erweiterte und dann zur gesamtuniversitären Einrichtung (WS 2000/2001 bis SS 2002) wurde, die auch die naturwissenschaftlichen und medizinischen Fakultäten einschloss.

#### **4.2 Erforschung der Betreuungsbedürfnisse ausländischer Doktoranden in Deutschland**

Die Begleitforschung (*vgl. Senger 2003c*) der Entwicklung des Tutoriums für ausländische Doktoranden dokumentiert die realen Betreuungsbedürfnisse ausländischer Doktoranden in Deutschland. Sie machte eine Betreuungslücke an den Hochschulen weit über die Universität Heidelberg hinaus sichtbar, denn aufgrund der „Mund-zu-Mund-Propaganda“ bei Stipendiatentreffen und Tagungen meldeten sich ausländische Doktoranden anderer Hochschulen in Deutschland mit der Bitte um Teilnahme und Promotionsbegleitung, außerdem stießen deutsche Doktorandenkollegen zu der Wissenschaftlergemeinschaft des Tutoriums ausländischer Doktoranden hinzu.

Die „Nöte“ ausländischer Doktoranden an deutschen Hochschulen, in exemplarischen Erfahrungsberichten in den „Internationalen Doktorandenstudien“ (*vgl. Senger 2003c*) nachlesbar, lassen sich schwerpunktartig wie folgt umreißen:

##### **(a) Kulturelles „Andersein“ und Integrationsprobleme:**

- Isolation und Heimatlosigkeit: „Fremd in einem fremden Land“
- Wunsch der Akzeptanz des eigenen kulturellen Andersseins
- Schwierigkeit des Zurechtfindens in einer fremden Kultur
- Verstehen-Wollen der deutschen Kultur
- Integrationsbedürfnis in das soziale Umfeld
- Sprachprobleme

**(b) Schwierigkeiten mit dem Zurechtfinden in der deutschen Wissenschaftskultur:**

- Unkenntnis der deutschen Wissenschaftskultur: Wissenschaftssprache und Wissenschaftsmethodik
- Orientierungslosigkeit im deutschen Universitätssystem (Administration, universitäre Strukturen, Zuständigkeiten)
- Bedürfnis nach einem Ansprechpartner, an den man sich vertrauensvoll und „ohne Gesichtsverlust“ wenden kann (Wichtigkeit einer vertrauensbildenden Kontinuität)

**(c) Enormer Leistungs- und Erfolgsdruck:**

- Starker Leistungsdruck, so schnell und so gut wie möglich das Promotionsstudium in Deutschland abzuschließen
- Sprachprobleme im Alltags- und Wissenschaftsbereich
- Schwierigkeit der Grenzziehung zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache
- Wunsch nach Anleitung und Begleitung in allen Phasen der Promotion, von der Themenfindung und der Literaturrecherche über das Aufstellen einer Gliederung, den Umgang mit der Forschungsliteratur und das Formulieren des Dissertations-textes bis hin zur Endkorrektur

**(d) Mobilisieren der intrinsischen Motivation („Durchhalten“):**

- Wunsch nach Instrumentarien zur Kontrolle der Lernfortschritte und zum zeitlichen Verlauf der Promotion
- Temporäre Motivationsprobleme (Gefahr des „Entgleitens“ des Promotionsziels)

**(e) Wunsch nach einer Wissenschaftler- und Solidargemeinschaft:**

- Anspruch der Naturwissenschaftler und Mediziner auf „Gleichberechtigung“ mit den Geisteswissenschaftlern: Einforderung einer den Geisteswissenschaftlern adäquaten wissenschaftssprachlichen und -methodischen Ausbildung
- Wunsch des kultur- und fächerübergreifenden Miteinanders von Geistes-, Naturwissenschaftlern und Medizineren sowie des konkurrenzlosen wissenschaftlichen Austausches mit den Doktorandenkollegen

Diese Analyse der Betreuungsbedürfnisse im Rahmen des Tutoriums für ausländische Doktoranden erfordert die Formulierung der folgenden Eckpunkte qualitativer Internationalisierung, um die Lehr- und Betreuungserfahrungen des Tutoriums für ausländische Doktoranden für die strukturelle und curriculare Modellbildung des Internationalen Doktorandenforums fruchtbar zu machen.

## **5 Eckpunkte einer qualitativen Internationalisierung der Doktorandenausbildung am Beispiel des Modells „Internationales Doktorandenforum“**

Die Eckpunkte einer qualitativen Internationalisierung der Doktorandenausbildung setzen herkömmliche nationale Strukturen und institutionelle Kontexte des Promotionsstudiums, wie z. B. das Meister-Lehrling-Modell der Doktorandenbetreuung und bestehende Graduiertenkollegs oder Doktorandenkolloquien, in Beziehung zu den Herausforderungen der Internationalisierung, insbesondere im Zuge des Bologna-Prozesses, mit dem Ziel, wegweisende Richtlinien zur qualitativen Ausgestaltung und Qualitätssicherung der Internationalisierungsprozesse zu schaffen. Die Erfahrungen des Internationalen Doktorandenforums können den weiteren Handlungskonsequenzen in Hochschulpolitik und -praxis zugrunde gelegt werden.

Selbstverständlich sind wettbewerbliche Auswahlverfahren sowie gezielte Rekrutierungsmaßnahmen für ausländische Doktoranden ebenfalls den Qualitätsstandards qualitativer Internationalisierung zuzurechnen. Diese „Vor-Phase“ der Promotion an der deutschen Hochschule müsste eigens analysiert und entsprechende Qualitätsstandards erarbeitet werden. Die nachfolgende Übersicht über die Eckpunkte einer qualitativen Internationalisierung der Doktorandenausbildung klammert diese Phase einer qualitätsorientierten Auswahl der Doktoranden aus und nimmt vorrangig die qualitative Internationalisierung der Promotionsphase an der deutschen Hochschule in den Blick. In diesem Sinne ist die folgende Herleitung der Internationalen Doktorandenstudien und der entsprechenden Qualitätsstandards der Internationalisierung zu verstehen.

Die Internationalisierung durchwirkt das nationale System der herkömmlichen Strukturen und institutionellen Kontexte des Promotionsstudiums in Deutschland dadurch, dass das hier vorgeschlagene Internationalisierungskonzept der „Internationalen Doktorandenstudien“ (vgl. Senger 2003c) der wissenschaftlich-sozialen Integration des wissenschaftlichen Nachwuchses im Promotionsstudium durch vier Ebenen bzw. Strukturen der Doktorandenbetreuung im internationalen Kontext gerecht wird. Es umfasst erstens den individuellen Promotionsweg, d. h. die selbständige Arbeit an der Promotion, zweitens die wis-

senschaftliche Begleitung durch einen oder mehrere Betreuer, drittens die fachspezifische und fachübergreifende (themenzentrierte) Qualifizierung des Doktoranden in Promotionsstudiengängen bzw. Graduiertenschulen und viertens die „internationale“ Qualifizierung des Doktoranden im Rahmen des Internationalen Doktorandenforums, vormals Tutorium für ausländische Doktoranden. Der Anspruch der qualitativen Internationalisierung verbindet sich mit der Notwendigkeit der Herausbildung einer neuen gesamtuniversitären Struktur, dem Internationalen Doktorandenforum.

Das Internationale Doktorandenforum (vgl. Senger 2003a) als *Modell und Förderinstrument qualitativer Internationalisierung* richtet sich mit seinem Lehr-, Veranstaltungs- und Betreuungsangebot als gesamtuniversitäre und rektoratsunmittelbare Einrichtung an die Doktoranden aller Fakultäten bzw. Fachbereiche der Hochschule und bietet einen fächer- und kulturenübergreifenden Kontext, in dem deutsche sowie ausländische Doktoranden in Ergänzung zu ihrer fachspezifischen Qualifizierung promotionsbegleitend zu international ausgewiesenen Nachwuchswissenschaftlern bzw. Hochschulabsolventen ausgebildet werden.

Das übergeordnete Lehr- und Lernziel ‚*Internationale Kompetenz*‘ des Internationalen Doktorandenforums beinhaltet unter anderem die Ausbildung in der wissenschaftssprachlichen Beherrschung einer Fremdsprache, die Kompetenz, entsprechend den Qualitätsstandards einer fremdkulturellen Wissenschaftsmethodik zu arbeiten, das Erlernen des transdisziplinären Arbeitens über Fächer- und Kulturgrenzen hinweg und somit die Qualifizierung für die Kooperation in internationalen Kontexten. In diesem Sinne geht z.B. das Lehrziel interkultureller Kompetenz weit über den Erwerb „deklarativen Kulturwissens“, d.h. der „sozialisierten“ Kenntnis der Sitten und Gebräuche des Gastlandes, hinaus. Es zielt vielmehr auf die Vermittlung „prozeduralen Kulturwissens“ im Sinne eines tieferen und identitätsstiftenden kulturellen Fremdverstehens, auch im Hinblick auf einen im deutschen Hochschulkontext zu leistenden Beitrag der Völkerverständigung. Vor diesem Hintergrund zielt das Internationale Doktorandenforum auf eine ganzheitliche und interkulturelle Persönlichkeitsbildung.

In diesem Sinne basiert das Internationale Doktorandenforum konzeptionell auf den folgenden *zehn Eckpunkten qualitativer Internationalisierung*:

### **(1) Strukturbildung des Internationalen Doktorandenforums**

Die hochschulinterne Strukturbildung des Internationalen Doktorandenforums sieht vor, dass sich die Ansprechpartner und Koordinationsstellen der Hochschule, in deren Kompetenz- und Zuständigkeitsbereich die Doktorandenbetreuung in wissenschaftlicher, sozialer und administrativer Hinsicht liegt, zu einer gemeinsamen und umfassenden Strukturbildung zusammenfinden, um synergetisch die Personalressourcen und das vorhandene Sachwissen der verschiedenen Kompetenzbereiche zu bündeln. Qualitative Internationalisierung stellt den Anspruch, dass die strukturellen Voraussetzungen zur inner- und außeruniversitären Vernetzung geschaffen werden. Die Definition (und gegebenenfalls Umdefinierung) von Kernkompetenzen und Aufgabenbereichen der Doktorandenbetreuung stellt das Fundament weiterer Internationalisierungsmaßnahmen dar. Dies ist auch nötig, um für die deutschen und ausländischen Doktoranden einen effektiven und effizienten Service zu gewährleisten. Dies ist umso mehr zu betonen, als die Realität an der Hochschule oftmals den Doktoranden, insbesondere den ausländischen Doktoranden, ein unklares Bild von der inneruniversitären Organisation vermittelt.

Die jeweilige deutsche Hochschule ist mit dem Ziel der strukturellen Transparenz für ihren internationalen wissenschaftlichen Nachwuchs dazu aufgerufen, ihre bestehenden Strukturen zu überdenken, zum Service der Doktoranden zu reorganisieren und zu gestalten.

### **(2) Internationalisierung der Curricula: Studienelemente des Internationalen Doktorandenforums**

Die Internationalisierung der Curricula des Promotionsstudiums stellt eine qualitative Bereicherung des herkömmlichen nationalen Promotionsstudiums dar. Denn ein wesentliches Lehr- und Betreuungsziel des Internationalen Doktorandenforums liegt in der Ergänzung der fachspezifischen Hochschullehre und Betreuung von Professoren und Hochschullehrern der Fakultäten bzw. Fachbereiche durch eine überfachliche Hochschullehre und Betreuung in Form eines modularisierten Veranstaltungsangebots.

Das auf drei Promotionsjahre angelegte Curriculum des Internationalen Doktorandenforums fasst die auf die Sprachlern- und Integrationsbedürfnisse ausländischer Doktoranden zugeschnittenen Sprachförderungs- und Lehrprogramme sowie die curricularen Bausteine zur „internationalen“ Qualifizierung und interkulturellen Begegnung ausländischer und deutscher Doktoranden in den folgenden *sechs Studienelementen* zusammen:

Abbildung 1: Studienelemente des Internationalen Doktorandenforums

<p style="text-align: center;"><b>Studienelement 1 A/B</b></p> <p style="text-align: center;">Deutsche Wissenschaftssprache für ausländische Doktoranden Englische, französische oder weitere Wissenschaftssprache für deutsche Doktoranden</p>
<p style="text-align: center;"><b>Studienelement 2 A/B</b></p> <p style="text-align: center;">Deutsche Wissenschaftsmethodik für ausländische Doktoranden Englische, französische oder weitere Wissenschaftsmethodik für deutsche Doktoranden</p>
<p style="text-align: center;"><b>Studienelement 3 A/B</b></p> <p style="text-align: center;">Interkulturelle Kompetenz für deutsche und ausländische Doktoranden</p>
<p style="text-align: center;"><b>Studienelement 4</b></p> <p style="text-align: center;">Interdisziplinäre Kooperation für deutsche und ausländische Doktoranden</p>
<p style="text-align: center;"><b>Studienelement 5</b></p> <p style="text-align: center;">Hochschuldidaktik für deutsche und ausländische Doktoranden</p>
<p style="text-align: center;"><b>Studienelement 6</b></p> <p style="text-align: center;">Sozialbonus: Übernahme einer wissenschaftlichen Patenschaft für deutsche und ausländische Doktoranden</p>

Um die über die Fachkompetenz hinaus erworbenen überfachlichen *Internationalen Kompetenzen* zu dokumentieren, sollte die Möglichkeit der Zertifizierung z. B. mit einem „Zertifikat Internationales Doktorandenforum“ bestehen.

### (3) Qualifizierte Integrationsförderung ausländischer Doktoranden

Das Internationale Doktorandenforum muss sowohl in der Doktorandengemeinschaft, in der obige Kompetenzen erworben werden, als auch in der überfachlichen Individualbetreuung die qualifizierte „ganzheitliche“ Integrationsbegleitung ausländischer Doktoranden von Beginn des Aufenthalts in Deutschland bis zum Abschluss des Promotionsstudiums gewährleisten. Die ganzheitliche Integrationsförderung erfordert Ausbildungs-

und Betreuungsstrukturen, welche auf die akademischen und soziokulturellen Bedürfnisse der ausländischen Doktoranden zugeschnitten sind. Das Internationale Doktorandenforum bildet den überfachlichen Rahmen, der den ausländischen Doktoranden akademische und soziokulturelle Integrationshilfen bietet.

Die Integrationsförderung der ausländischen Doktoranden beruht auf einem prozeduralen Integrationskonzept in drei Stufen:

(a) Integration durch verstärkte Betreuung:

- Lehr- und Betreuungsangebot als Hilfestellung

(b) Integration durch Partizipation:

- Mitgestaltung von Vortragsreihen
- Inter- und transdisziplinäre Projektarbeit

(c) Integration durch Kompetenzvermittlung:

- Vorbild- und Beratungsfunktion gegenüber neuen Doktorandenkollegen
- Übernahme von wissenschaftlichen und sozialen Patenschaften
- Angebot des interkulturellen Austausches zum Abbau von Vorurteilen bei der deutschen Bevölkerung

Die persönliche Ansprache und Vertrauensbildung ausländischer Doktoranden in ihrem unmittelbaren deutschen und interkulturellen Studienumfeld sollten durch die Patenschaft eines deutschen Doktorandenkollegen auf dem gemeinsamen Promotionsweg gewährleistet sein.

#### **(4) Internationale Qualifizierung der Doktoranden: Vermittlung internationaler Kompetenzen**

Das Internationale Doktorandenforum schließt mit der Vermittlung internationaler Kompetenzen im Promotionsstudium eine spürbare Lücke in der bisherigen strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der Doktorandenbetreuung an deutschen Hochschulen. Die DFG-Studie „Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung“ verweist unter anderem auf diese Defizite (*vgl. DFG 2002*).

Wichtige Lehr- und Lernziele zum Erwerb internationaler Kompetenz im Promotionsstudium werden in der folgenden Zusammenstellung umrissen:

- Beherrschung des Deutschen bzw. Englischen in Wort und Schrift,
- Bewusstseinsstrategien der Nutzung und Ausschöpfung der Kenntnisse, welche die individuelle Sprachlern- und Kulturlernbiographie bietet,
- Aneignung eines „autonomen“ didaktischen Strategienpotentials, um in kurzer Zeit Grundlagen und Kompetenzen in weiteren Fremdsprachen erwerben zu können (rezeptiv und produktiv),
- Orientierungs- und Integrationsfähigkeit in einem fremden Land,
- Interkulturelle Kompetenz (unter anderem vorurteilsfreies Zugehen auf Angehörige anderer Kulturen, Sensibilität und Empathie für ein anderes kulturelles Empfinden, Offenheit zum Austausch und Dialog mit dem Anderen, Konflikt- und Argumentationsfähigkeit im interkulturellen Kontext),
- Fähigkeit, sich in einer fremden Wissenschaftskultur zurechtzufinden und effizient zu arbeiten und zu forschen,
- Integration in fremde Universitätssysteme und hochschulspezifische Strukturen (Kompatibilität und Komplementarität mit den vertrauten Strukturen), auch in verschiedenen Positionen, als Nachwuchswissenschaftler sowie als Hochschullehrer (Kenntnis der universitären Selbstverwaltung),
- Erlernen einer fremdsprachlichen Wissenschaftssprache und fremdkulturellen Wissenschaftsmethodik (im weiteren Sinne Argumentationsfähigkeit),
- Kenntnis der bundes- und weltweiten Fördereinrichtungen der Wissenschaft (internationale Standards der Antragsstellung von Projekten, Gutachterpraxis, Drittmittelwerbung z. B. im Rahmen von EU-Förderprogrammen),
- Befähigung zur internationalen wissenschaftlichen Kommunikation,
- Integration und Netzwerkbildung im Rahmen der internationalen Scientific Community (Teilnahme an internationalen Fachkongressen, Publikation in anerkannten Fachzeitschriften),
- Kenntnis internationaler Standards des Verlagswesens, der Öffentlichkeitsarbeit und des Wissenschaftsjournalismus,

- Selbständige Planung, Organisation und Durchführung von Forschungsaufenthalten im Ausland,
- Teamfähigkeit und Kollegialität in internationalen Kooperationen und Arbeitsgruppen,
- Befähigung zur Leitung eines internationalen Unternehmens bzw. einer internationalen Abteilung (Mitarbeiterführung im internationalen Kontext),
- Internationales Projekt- und Ressourcenmanagement,
- Selbständige Personal-, Struktur- und Organisationsentwicklung in internationalen Institutionen bzw. Unternehmen,
- Verhandlungsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen im internationalen Kontext,
- Konkurrenzfähigkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt,
- Internationale Persönlichkeitsbildung: Weltoffenheit und Akzeptanz bzw. Respekt im Umgang mit fremden Kulturen.

#### **(5) Integratives Zentrum der Interkulturalität und Völkerverständigung**

Der Gesamtrahmen des internationalen Qualifizierungsangebots sowie tragender Bestandteil des Internationalen Doktorandenforums und damit übergeordnetes Lehr- und Lernziel, ist der fach- und kulturenübergreifende wissenschaftliche Austausch auf Doktorandenebene, insbesondere in Form transdisziplinärer Projektarbeit. Ausländische und deutsche Doktoranden verschiedener Fachkulturen finden sich während zwei bis drei Monaten in transdisziplinären Projektteams zusammen und gestalten gemeinsam interkulturelle und interdisziplinäre Vortragsreihen. Durch die enge wissenschaftliche Kooperation über Fächer und Kulturen hinweg, die eine Ethik der Verlässlichkeit in fachlicher sowie kollegialer Hinsicht – nicht zuletzt aufgrund des „Aufeinander-Verwiesenseins“ der unterschiedlichen fachlichen und kulturellen Kompetenzen – voraussetzt, wird auf die Bildung einer internationalen Wissenschaftler- und Solidargemeinschaft während der gesamten Promotionszeit hingewirkt, was ein wichtiges soziokulturelles Bildungsziel im Sinne der „universitas“ darstellt. Gelingt dies, wird das Internationale Doktorandenforum zu einem integrativen Zentrum der Interkulturalität und Völkerverständigung, das innerhalb der Hochschule, aber auch außerhalb als internationales Forum in der Hochschulstadt auf andere deutsche und ausländische Zielgruppen ausstrahlt, wie es die Vorerfahrung des Tutoriums für ausländische Doktoranden zeigt.

Neben einer *interkulturellen Lehr- und Betreuungskultur* an deutschen Hochschulen bedarf es einer *interkulturellen Begegnungskultur*, die den fruchtbaren Boden für eine tief greifende Völkerverständigung und damit für eine Werteorientierung der kulturellen Akzeptanz und des Respekts vor dem Anderen bereitet. Die Doktoranden, die sich aktiv in den interkulturellen Austausch des Internationalen Doktorandenforums einbringen, gewinnen sowohl als Wissenschaftler als auch als Mitglieder der Wissenschaftsgemeinde einer Hochschule an Selbstbewusstsein, und insbesondere ausländische Doktoranden freuen sich über das fachliche und menschliche Interesse, das ihnen anlässlich solcher Veranstaltungen als „Kulturexperten“ ihrer Heimatländer entgegengebracht wird. Kulturelles Anderssein, das oftmals eine scheinbar unüberwindbare Distanz bewirkt und bei deutschen Doktorandenkollegen Gleichgültigkeit oder sogar Ablehnung auslösen kann, wird zum Thema und das Interesse (im Sinne der lateinischen Wortbedeutung ‚inter-esse‘) füreinander und an einer interkulturellen Auseinandersetzung auf Augenhöhe wächst. Die fachliche und menschliche Anerkennung ausländischer Doktoranden im deutschen Hochschulkontext ist ein nicht zu unterschätzendes Potential qualitativer Internationalisierung deutscher Hochschulen.

#### **(6) Promotionsbegleitende Karriereförderung nach internationalen Standards**

Angesichts der Internationalisierung des Arbeitsmarktes ist die promotionsbegleitende Karriereförderung ein wichtiges Ziel des Internationalen Doktorandenforums. Die Karriereförderung von Promovenden, d. h. hochqualifizierter Hochschulabsolventen, muss mit Blick auf deren Bewährung auf dem internationalen Arbeitsmarkt zum Qualitätsmerkmal deutscher Hochschulen werden. Denn der (Aus-)Bildungserfolg einer Hochschule spiegelt sich auch im Berufserfolg ihrer Absolventen, insbesondere in der Anzahl ihrer promovierten Absolventen in Führungspositionen wider und sollte als Leistungsindikator in die Hochschulrankings sowohl im bundesweiten als auch im internationalen Vergleich aufgenommen werden. Eine effektive Karriereberatung im Promotionsstudium ist von internationaler Ausstrahlungskraft und trägt maßgeblich zur internationalen Profilbildung einer Hochschule bei.

Die promotionsbegleitende Karriereförderung muss neben der Förderung von Karrieren an der Hochschule auch auf die Förderung des künftigen außeruniversitären Führungsnachwuchses ansetzen und die Doktorandenausbildung mit dem hochschulexternen Arbeitsmarkt verknüpfen. Hierzu bedarf es eines entsprechenden Qualifizierungs- und Beratungsangebots, das für die Doktoranden die erforderlichen Rahmenbedingungen schafft, um an das in den Studienelementen des Internationalen Doktorandenforums erworbene

Wissen, vor allem an die praktischen Erfahrungen der interkulturellen und interdisziplinären Projektarbeit, anzuknüpfen und um berufliche Perspektiven zu eröffnen.

Die Aufgabe eines im Internationalen Doktorandenforum angesiedelten doktorandenspezifischen Career Centers besteht einerseits in der individuellen Beratung und Begleitung der Berufs- und Karrierefindung des Doktoranden und andererseits in der Konzeption und Durchführung eines Seminar- und Schulungsprogramms zum Erwerb extracurricularer Kompetenzen speziell für Doktoranden.

### **(7) Forschung und Didaktik qualitativer Internationalisierung**

Soll an deutschen Hochschulen der Anspruch qualitativer Internationalisierung realiter umgesetzt werden, ist eine entsprechende Grundlagenforschung mit dem Ziel der Entwicklung tragfähiger Internationalisierungskonzepte und -curricula erforderlich. Deutsche Hochschulen benötigen in diesem Bereich in Forschung sowie Lehre tätige Hochschullehrer zur Vermittlung internationaler Kompetenzen, um der gesellschaftspolitischen Herausforderung der zunehmenden „quantitativen“ Globalisierung angemessen gerecht werden zu können, nicht zuletzt mit Blick auf die internationale Konkurrenzfähigkeit deutscher Hochschulen. In diesem Sinne ist es von hochschulpolitischer Relevanz, einen Forschungsbereich Internationale Bildungsforschung bzw. Internationalisierung zu entwickeln.

Qualitative Internationalisierung setzt die Verankerung und die Konzeption zielgruppenspezifischer Lehr- und Lernangebote voraus. Der Lehrerfolg internationaler Kompetenzen steht und fällt mit einer zielgruppenspezifischen Hochschuldidaktik der Internationalisierung. Der Promotionserfolg hängt stark vom Gelingen der Kommunikation des Doktoranden mit den betreuenden Doktormüttern bzw. -vätern ab. Daher sieht das Internationale Doktorandenforum vor, Hochschullehrer mit Blick auf die persönliche Doktorandenbetreuung, aber auch im Gesamtkontext der akademischen Lehre (Vorlesungen, Seminare, Kolloquien) interkulturell zu sensibilisieren und zu schulen, um das vorhandene internationale Potential wahrzunehmen und zu mobilisieren und dieses in die Lehr- und Lernkontexte der Hochschule einzubeziehen. Aber auch die Entwicklung einer Hochschuldidaktik, die sich speziell an ausländische Doktoranden richtet, welche in ihren Heimatländern zumeist auf einen Lehrstuhl berufen werden, ist ein Desiderat der Didaktik qualitativer Internationalisierung.

Forschung und Didaktik qualitativer Internationalisierung verknüpfen sich in der Zielsetzung der internationalen Attraktivitätssteigerung deutscher Hochschulen mit dem Desiderat internationaler Personalentwicklung.

### **(8) Internationale Personalentwicklung der Hochschullehrer und des Verwaltungspersonals**

Die internationale Personalentwicklung an deutschen Hochschulen knüpft zunächst an die für die qualitative Internationalisierung notwendige Strukturbildung an, d. h. die an der Hochschule vorhandenen Personalressourcen müssen mit Bezug zum Anspruch qualitativer Internationalisierung eruiert werden. Gezielt muss geklärt werden, welche Personen bzw. Schaltstellen mit (ausländischen) Doktoranden und ihren unterschiedlichen Arbeitszielen zusammenkommen bzw. befasst sind. Entsprechend den Aufgabenbeschreibungen, die mit der internationalen Neustrukturierung bzw. -organisation einhergehen, müssen Kompetenz- und Qualifikationsprofile des Lehr-, Betreuungs- und Verwaltungspersonals definiert werden. Aus der Soll-Beschreibung dieser Aufgabenbereiche leiten sich entsprechende internationale Qualifizierungsmaßnahmen ab, die im Rahmen des Internationalen Doktorandenforums entwickelt und bundesweit angeboten werden sollen.

Die Qualifizierungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen internationaler Qualifizierung setzen das Angebot von Seminaren zum Erwerb interkultureller Kompetenz sowie die Möglichkeit der interkulturellen Begleitung voraus. Interkulturelle Qualifizierung kann nicht punktuell erreicht werden, sondern ist ein bewusster Prozess der Einstellungsveränderung. Diesbezüglich soll insbesondere den Hochschullehrern die Möglichkeit der interkulturellen Begleitung im Rahmen des Internationalen Doktorandenforums gegeben werden, sowohl im individuellen Coaching als auch im regelmäßigen Austausch mit Kollegen anderer Fachkulturen und Hochschulen. Die im Internationalen Doktorandenforum sensibilisierten Hochschullehrer sollten dann in ihrem Hochschulkontext als Multiplikatoren fungieren, um eine Lehr-, Betreuungs- und Begegnungskultur qualitativer Internationalisierung in ihrem unmittelbaren Umfeld auszustrahlen und zu verbreiten.

### **(9) Internationales Alumni-Netzwerk des Internationalen Doktorandenforums**

Qualitative Internationalisierung spiegelt sich in der Entwicklung einer weltvernetzenden Alumni-Kultur wieder, die sich im Kontext des Internationalen Doktorandenforums nicht nur formal, sondern vor allem menschlich herausbilden sollte. Denn die fächer- und kulturenübergreifende Ausbildung der Doktoranden im Rahmen des Internationalen Doktorandenforums bildet die Grundlage sowohl für den Aufbau und die Pflege eines lebendigen Alumni-Netzwerkes als auch für die Begründung zukunftsfähiger Hochschulpartnerschaften. Dazu ist die regelmäßige Nachkontaktpflege mit den Alumni des Internationalen Doktorandenforums erforderlich. Dies betrifft zunächst die fortlaufende Aktualisierung der Adressdaten und Karrierebiographien der Alumni im In- und Ausland.

Neben dieser organisatorischen ‚administrativen‘ Vernetzung sollte ein weiterer Aufgabenbereich des Internationalen Doktorandenforums die ‚ideelle‘ Fortführung der im deutschen Hochschulkontext entstandenen Wissenschaftler- und Solidargemeinschaft sein. Ein Vorschlag zur Erfüllung des Alumni-Netzwerks mit Leben wäre es, im Rahmen der Semesterschwerpunkte des Internationalen Doktorandenforums ein diesbezügliches Studien- und Lehrprogramm im Sinne des lebenslangen Lernens durchzuführen und in diesem Rahmen entsprechende Wochenendseminare bzw. -kolloquien mit dem Ziel des wissenschaftlichen und intellektuellen Austausches abzuhalten. Diese zusätzlichen Angebote des Internationalen Doktorandenforums würden sich an die gemeinsame Adresse der Alumni und der Doktoranden richten, so dass bereits in diesem Rahmen die Möglichkeit des persönlichen Kennenlernens besteht.

Eine erfolgreiche Alumni-Arbeit setzt voraus, dass die zu gewinnenden Alumni zufrieden auf ihr Promotionsstudium zurückblicken und während ihrer Ausbildungszeit eine entsprechende positive Haltung zu *ihrer* Hochschule entwickeln *können*. Insbesondere im Hinblick auf die ausländischen Hochschulabsolventen ist hierzu die akademische und soziokulturelle Integration eine Grundvoraussetzung, vor allem wenn man bedenkt, dass deutsche Hochschulen ihre ehemaligen Doktoranden weltweit als Multiplikatoren und Werbeträger für den Wissenschaftsstandort Deutschland wirken sehen möchten.

#### **(10) Bundesweite (und europäische) Modell- und Netzwerkbildung des Internationalen Doktorandenforums**

In der bundesweiten und europäischen Hochschullandschaft stellt sich die Frage nach einem Modell der strukturierten Doktorandenausbildung, welche die fachliche Exzellenz und die internationale Mobilität miteinander verbindet. Internationale Mobilität ist nur mit dem Bemühen deutscher und ausländischer Hochschulen um die akademische und soziokulturelle Integration des internationalen Nachwuchses möglich, wenn sich der europäische Hochschul- und Forschungsraum insbesondere in der Promotionsphase durch eine qualitative Internationalisierung auszeichnen soll. Mit der bundesweiten Umsetzung des Internationalen Doktorandenforums könnten die deutschen Hochschulen im europäischen Kontext ein Signal setzen und einen entscheidenden hochschulpolitischen Beitrag zur Internationalisierung der Doktorandenausbildung leisten. Das Internationale Doktorandenforum würde als bundesweites und europäisches Referenzmodell einer qualitativen Internationalisierung die Chance bieten, den Wissenschaftsstandort Deutschland auf den europäischen Hochschul- und Forschungsraum international attraktiv für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu gestalten. Somit würde der Hochschulstandort

Deutschland im Bereich qualitativer Internationalisierung eine Vorreiterrolle einnehmen und könnte europaweit Hochschulen mit dem Ziel der akademischen und soziokulturellen Integration internationaler Nachwuchswissenschaftler zur Nachahmung anregen und bei der Umsetzung im fachlichen Austausch und in der Übertragung des Modells auf die jeweilige nationale Wissenschaftskultur beratend unterstützen. Ein Bedarf dazu besteht offensichtlich an den französischen Grandes Écoles (vgl. Mens 2003).

Die bundesweite Umsetzung des Internationalen Doktorandenforums gestaltet sich in Form eines Pilotzentrums „Internationales Doktorandenforum“ und der Bildung eines bundesweiten regional ausgewogenen Netzwerks von 15 bis 20 weiteren Pilot- bzw. Mitgliedshochschulen, die in enger Kooperation mit dem Pilotzentrum das Internationale Doktorandenforum implementieren.

Das Pilotzentrum hat bezüglich der Umsetzung der oben genannten Eckpunkte qualitativer Internationalisierung eine Vorbildfunktion und führt als Modellprojekt vor Ort exemplarisch die strukturellen sowie organisatorischen Aufbauarbeiten durch. Zudem dokumentiert es diese schrittweise, um die Erfahrungen bei der Strukturbildung und gegebenenfalls die erforderliche inneruniversitäre Überzeugungsarbeit für die beteiligten Verbundhochschulen fruchtbar und nachvollziehbar zu machen. Die curriculare Konzeption der Studienelemente und die Verknüpfung der überfachlichen Lehre des Internationalen Doktorandenforums mit dem fachspezifischen Lehrangebot der Fakultäten oder Fachbereiche bzw. der Promotionsstudiengänge oder Graduiertenkollegs usw. werden ebenso im Pilotzentrum erarbeitet und in Form von Leitfäden und curricularen Beispiellehreinheiten den Mitgliedshochschulen ebenfalls zugänglich gemacht. Auch sollen Beispiele transdisziplinärer und interkultureller Projektarbeit des Pilotzentrums dokumentiert und mit hochschuldidaktischen Orientierungshilfen den Verbundhochschulen zur Verfügung gestellt werden.

Vor dem Hintergrund internationaler Exzellenzförderung sind die Doktoranden die erste Zielgruppe, auf welche die praktische Umsetzung der obigen Eckpunkte qualitativer Internationalisierung im Rahmen des Internationalen Doktorandenforums adressatenspezifisch angewandt wird. Mit Blick auf die wachsende Bedeutung der postgradualen Ausbildung im Zuge des Bologna-Prozesses wird künftig der Wettbewerb um die besten Köpfe verstärkt auf der Ebene der Masterausbildung ansetzen, so dass das Internationale Doktorandenforum konzeptionell auch für die qualitative Internationalisierung der Masterausbildung im Rahmen von Graduiertenschulen Pate stehen könnte.

## Literatur

*Berning, Ewald; Falk, Susanne (2004a):* Konzeption und Ziele der empirischen Untersuchung „Promovieren in Bayern“. Präsentation auf der IHF-Tagung „Das Promotionswesen im Umbruch“ am 13. Juli 2004 in München, S. 1–13. Abrufbar unter [http://www.ihf.bayern.de/ihf\\_tg04/berning\\_falk\\_praesentation\\_1.pdf](http://www.ihf.bayern.de/ihf_tg04/berning_falk_praesentation_1.pdf)

*Berning, Ewald; Falk, Susanne (2004b):* Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung „Promovieren in Bayern“. Präsentation auf der IHF-Tagung „Das Promotionswesen im Umbruch“ am 13. Juli 2004 in München, Vortrag. S. 1–42. Abrufbar unter [http://www.ihf.bayern.de/ihf\\_tg04/berning\\_falk\\_praesentation\\_2.pdf](http://www.ihf.bayern.de/ihf_tg04/berning_falk_praesentation_2.pdf)

*Berning, Ewald; Falk, Susanne (2004c):* Promotionsstudium – ein Beitrag zur Eliteförderung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, 2004, 3, S. 54–76

*Bologna-Prozess Berlin (2003):* Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen, Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, S. 1–11. Abrufbar unter [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf)

*Buch, Florian; Landfester, Katharina; Linden, Pia; Rössel, Jörg; Schmitt, Tassilo (2004):* Zwei Jahre Juniorprofessur. Analysen und Empfehlungen. Abrufbar unter [http://www.che.de/downloads/JP\\_Studie\\_Endfassung\\_4\\_233.pdf](http://www.che.de/downloads/JP_Studie_Endfassung_4_233.pdf)

*DAAD (2004a):* Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Entwurf eines (Dritten) Aktionsprogramms des DAAD für die Mitgliederversammlung am 9. Juli 2004. Von der Mitgliederversammlung am 9. Juli 2004 als Diskussionsgrundlage zur Kenntnis genommen, S. 1–11. Abrufbar unter <http://www.daad.de/de/download/aktionsprogramm.pdf>

*DAAD (Hrsg.) (2004b):* Wissenschaft weltweit 2004. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld

*DFG (Hrsg.) (2002):* Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung – Erste Ergebnisse. Bonn

*DFG (2004):* Entwicklung und Stand des Programms „Graduiertenkollegs“: Erhebung 2004. Abrufbar unter [http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte\\_programme/graduiertenkollegs/download/erhebung2004.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/download/erhebung2004.pdf)

*DFG (2004):* Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung/Quality of the Supervision and Research Environment of the DFG's Research Training Groups. Report on a Survey of Doctoral Students: Fragebogen zur Kollegiatenbefragung (Englisch). Abrufbar unter [http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte\\_programme/graduiertenkollegs/download/quality\\_of\\_graduate\\_studies.pdf](http://www.dfg.de/forschungsfoerderung/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/download/quality_of_graduate_studies.pdf)

*Enders, Jürgen (1996):* Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt a. M./New York

*Enders, Jürgen; Bornmann, Lutz (2001):* Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt a. M./New York

*Enders, Jürgen; Mugabushaka, Alexis-Michel (2003a):* Wissenschaft und Karriere – Erfahrungen und Werdegänge ehemaliger Stipendiatinnen und Stipendiaten der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Enschede/Kassel

*Enders, Jürgen; Mugabushaka, Alexis-Michel (2003b):* Die Stipendienprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft – Ergebnisse einer Befragung ehemaliger Stipendiatinnen und Stipendiaten der DFG in tabellarischen Übersichten. Enschede/Kassel

*Heublein, Ulrich; Sommer, Dieter; Weitz, Brigitta (2004):* Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn (DAAD: Dok & Mat 55)

*HRK (1996):* Zum Promotionsstudium. EntschlieÙung des 179. Plenums vom 9. Juli 1996. Bonn. (Dokumente zur Hochschulreform 113/1996). Abrufbar unter <http://www.hrk.de/beschluesse/1883.htm>

*HRK (2003):* Zur Organisation des Promotionsstudiums. Beschluss des 199. HRK-Plenums vom 19. Februar 2003. Abrufbar unter <http://www.hrk.de/presse/3027.htm>

*HRK/ÖRK/CRUS (2004):* Gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenzen Deutschlands (HRK), Österreichs (ÖRK) und der Schweiz (CRUS) zur Zukunft der Promotion in Europa am 29. März 2004. Abrufbar unter <http://www.hrk.de/de/4121.htm>

*Johe-Kellberg, Hanne (2003):* Evaluation der Struktur und Ausstattung Akademischer Auslandsämter im Bereich Ausländerstudium. Bonn

*Kupfer, Antonia; Moes, Johannes (2004):* Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Frankfurt a. M.

*Mens, Fenja (2003):* Mit dem Prof ins Café. Die französischen Elitehochschulen öffnen sich zunehmend für Ausländer. In: DIE ZEIT vom 20.11.2003, Nr. 48 (<http://www.zeit.de/2003/48/C-Grandes-Ecoles>)

*Senger, Ulrike (2002):* Interkulturell, interdisziplinär und völkerverbindend. Ein Tutorium für ausländische Doktoranden. In: Forschung & Lehre, 2002, 1, S. 29–30

*Senger, Ulrike (2003a):* Internationales Doktorandenforum. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen (F 5.1). In der 6. Ergänzungslieferung zu: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin, S. 1–26

*Senger, Ulrike (2003b):* Integrationskonzept für ausländische Doktoranden. In: Journal Hochschuldidaktik 14, 2003, 1, S. 26–28

*Senger, Ulrike (2003c):* Internationale Doktorandenstudien. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bielefeld

*Senger, Ulrike (2004a):* Internationale Doktorandenstudien – ein zukunftsweisendes Modell der Internationalisierung (Gastkommentar). HRK-Online – Newsletter der Hochschulrektorenkonferenz für Dozenten/Studierende vom 30. Januar 2004

*Senger, Ulrike (2004b):* Exzellenzförderung im internationalen Wettbewerb. Integrationsförderung des internationalen wissenschaftlichen Nachwuchses im Promotionsstudium. In: vhw-Mitteilungen (Zeitschrift des Verbandes Hochschule und Wissenschaft im Deutschen Beamtenbund), 2004, 2, S. 9–12

*Wissenschaftsrat (2002):* Empfehlungen zur Doktorandenausbildung vom 15. November 2002. Köln

**Anschrift der Verfasserin:**

Dr. Ulrike Senger

Leitung Pilotzentrum ‚Internationales Doktorandenforum‘

International School for Graduate Studies (ISGS)

Technische Universität Kaiserslautern

Paul-Ehrlich-Straße 24

67663 Kaiserslautern

E-Mail: [senger.pilotzentrum@isgs.uni-kl.de](mailto:senger.pilotzentrum@isgs.uni-kl.de)



# Das Bundesprogramm ‚Swiss Virtual Campus‘

Peter Stucki

Angesichts notwendiger Effizienz- und Effektivitätssteigerungen in der Hochschullehre wurden in den letzten Jahren in annähernd allen Nationalstaaten virtuelle Ausbildungseinheiten konzipiert, welche eine raum-zeitliche Entkopplung der Lehre durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen. In diesem Beitrag werden Einblicke in das Schweizer Bundesprogramm ‚Swiss Virtual Campus‘ gegeben. Nach der Beschreibung seiner Entwicklung und Umsetzung auf nationaler Ebene erfolgt eine Bewertung. Abschließend werden Ausblicke auf die Herausforderungen und Schwerpunkte des derzeit laufenden Konsolidierungsprogramms gegeben.

## 1 Einleitung

Das Bundesprogramm ‚Swiss Virtual Campus‘ (SVC) verfolgt das Ziel, die Informationsgesellschaft zu fördern und die Hochschulbildung von den Möglichkeiten profitieren zu lassen, die durch einen professionellen Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien gegeben sind. Dadurch soll eine sinnvolle Substitution gewisser (Teil-)Veranstaltungen aus dem Angebot des Präsenzunterrichts durch ausgewählte E-Learning-Ressourcen erfolgen, wobei neben einer zeitlich und örtlich flexibleren Gestaltung des Studiums auch die Entwicklung neuer Schlüsselqualifikationen für Studierende ermöglicht werden soll, wie etwa die Fähigkeit, Wissen vermehrt in Eigenverantwortung zu erwerben.

Im Anschluss an das SVC-Impulsprogramm, welches von 2000 bis 2003 dauerte und mit 37 Millionen Franken dotiert war, hat die Schweizerische Universitätskonferenz (SUK) für die Jahre 2004 bis 2007 erneut einen Beitrag von 30 Millionen Franken für ein SVC-Konsolidierungsprogramm bewilligt. Der SVC-Lenkungsausschuss, der für die Ausführung dieser Programme verantwortlich ist, wertet dies als positives Zeichen und fühlt sich bestärkt in seiner Überzeugung, dass die Schweiz die Chance ergreifen muss, das E-Learning im tertiären Bildungssektor auf nationaler und internationaler Ebene aktiv mitzugestalten und mitzuprägen. E-Learning steht dabei als Oberbegriff für Formen elektronisch gestützten Lernens mit den konstitutiven Elementen der Informations- und Kommunikationstechnologie.

Der folgende Beitrag fasst zunächst die Ausgangslage und das Umfeld zusammen. Anschließend werden das SVC-Impulsprogramm in seinen Einzelheiten beschrieben sowie erste Ergebnisse vorgestellt und beurteilt. Danach werden die Schwerpunkte des SVC-Konsolidierungsprogramms präsentiert und allgemeine Folgerungen aus dem Bundesprogramm ‚Swiss Virtual Campus‘ gezogen.

## 2 Ausgangslage und Umfeld

Die heute verfügbaren Informations- und Kommunikationstechnologien haben im Bildungswesen neue Perspektiven eröffnet. Immer mehr Dozierende lehren mit Hilfe des Internets und die Mutigsten unter ihnen sagen voraus, dass in Zukunft ein erfolgreiches Studium ohne Frontalunterricht abgeschlossen werden könne. Andere wiederum lehnen jede Änderung des Status quo in der Lehre ab und kritisieren unter anderem, dass E-Learning zur sozialen Vereinsamung der Studierenden führe. Ähnlich unterschiedliche Verhaltensmuster sind bei den Studierenden selbst zu finden.

Viele Institutionen des tertiären Bildungssektors in der Schweiz und in anderen Ländern sind zurzeit daran, E-Learning-basierte Ausbildungseinheiten zu entwickeln und einzuführen. Dabei schließen sich interessierte Hochschulen vermehrt zu E-Learning-Netzwerken zusammen, wie zum Beispiel die ETH Zürich und die Universität Basel im Bereich der Pharmazie-Ausbildung. Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb), welche von allen höheren Bildungsinstitutionen des Freistaats Bayern getragen wird, bietet sogar E-Learning-Kurse als gleichwertigen Ersatz für ausgewählte Lehrveranstaltungen an. Andere Institutionen wie etwa die private Universität Phoenix oder spezialisierte Colleges der Universität Cambridge führen ihre Ausbildungsangebote ausschließlich online durch.

Die meisten Fachgebiete sind heute kaum mehr in der Lage, ihre eigenen wissenschaftlichen Ergebnisse übersichtlich zu ordnen und für die Lehre sowie die Forschung effizient zur Verfügung zu stellen. Moderne Suchmaschinen ermöglichen zwar den Zugriff auf unüberschaubare Mengen von Daten und Informationen wie sie im World Wide Web vorhanden sind. Doch Wissen ist mehr als nur der Besitz dieser Ressourcen. Entscheidend ist, Daten und Informationen in den Kontext ihrer Nutzung zu stellen, um Wissen zu erzeugen. Dazu benötigen die Lernenden fachdidaktisch klar aufbereitetes Grundwissen sowie fundierte Kenntnisse der Fachbegriffe. Die Aneignung dessen erfolgt heute durch Frontalvorlesungen, Seminarveranstaltungen oder Übungen im Hörsaal, das Lesen von Lehrbüchern sowie in zunehmendem Maße mit Hilfe von orts- und zeitunabhängigen E-Learning-Ressourcen wie elektronischen bzw. rechnergestützten Ausbildungseinheiten,

Übungen, Tests und Foren. Die Wissensträger an tertiären Bildungsinstitutionen sind also eingeladen, ihre fachliche Kompetenz und fachdidaktischen Fähigkeiten auch in Form von E-Learning-Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Dies soll idealerweise über einen Fachmediator oder eine Fachmediatorin in enger Zusammenarbeit mit professionellen Produktionsteams geschehen.

Der Wissenserwerb durch multimedial gestaltete und interaktiv bedienbare E-Learning-Ressourcen erfordert ein hohes Maß an Motivation der Studierenden. Dazu braucht es Selbstdisziplin und Durchhaltewillen. Diese Eigenschaften sind heute im Berufsleben sehr gefragt, denn die schleichende Entwertung des Wissens und die Konkurrenz durch rivalisierendes Know-How bedingen einen zunehmend größer werdenden Aufwand, Neues eigenständig zu erlernen, um damit in der Berufswelt qualifiziert zu bleiben. Industrie- und Dienstleistungsunternehmungen ersetzen denn auch ihre herkömmlichen Weiterbildungsveranstaltungen vermehrt durch orts- und zeitunabhängige E-Learning-Angebote und elektronische Zertifizierungen.

Fest steht, dass die zunehmende Vernetzung des universitären Lehrbetriebes im Gange ist und die neuen technischen Instrumente ihre Nutzer fordern. „E-Lehrende“ und „E-Lernende“ müssen sich in Sachen der Organisation des Lehrbetriebs, der Pädagogik und der Didaktik sowie des Computereinsatzes weitgehend neu orientieren.

### **3 Das SVC-Impulsprogramm (2000–2003)**

#### **3.1 Kooperationsprojekt und Vorgehen**

Der SVC-Lenkungsausschuss entwarf zum Jahresbeginn 2000 ein Kooperationsprojekt, das hochschulübergreifend (Universität, ETH, Fachhochschule) und gesamtschweizerisch die Entwicklung und Nutzung internetbasierter, multimedialer und interaktiver Lernangebote vorantrieb. Dies geschah vor allem durch den Aufbau inhalts- und produktionsbezogener Kompetenznetzwerke, die Bereitstellung von Mitteln für die Umsetzung der Inhalte in internetkompatible E-Learning-Ressourcen, d.h. interaktive Lernmodule, Übungsteile, organisatorische und administrative Elemente, sowie die kontinuierliche Verbesserung und Pflege dieser Angebote.

### 3.2 Zielgruppen, Lehrmaterialien, Verfahren, Projektauswahl und Selektionskriterien

Die primäre Zielgruppe des SVC sind Studierende im Grundstudium. Die Wiederverwendung von entwickelten E-Learning-Ressourcen für die Weiterbildung wird ebenfalls unterstützt. Die E-Learning-Ressourcen müssen einen integralen Bestandteil des Curriculum-Angebots der beteiligten Hochschulinstitutionen bilden. Sie sollen Lehrmaterialien, Übungen, Fallbeispiele, Anleitungen zu praktischen Arbeiten sowie Evaluationsverfahren (Selbstbeurteilungen und Prüfungen) enthalten.

Die Entwicklung der Lehrmaterialien erfolgt durch die Bildung so genannter Wissensentwicklungsnetze, die durch mehrere Dozenten gebildet werden. Es darf erwartet werden, dass dadurch Synergien und nützliche Inhaltsabgleiche entstehen, welche schließlich zu einer höheren Wertschöpfung für die Bildung führen. Verantwortlich für die Entwicklung der E-Learning-Ressourcen ist jeweils eine projektleitende Professur, welche an einer federführenden Institution wirkt. Sie wird durch mindestens zwei weitere teilnehmende Professuren unterstützt, die an Partnerhochschulen tätig sind. Der Projektleitung obliegen die Koordination des Partnernetzwerkes und die Aufgabe, die notwendige Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, damit die produzierten Materialien unter kontrollierten Lehr- und Lernbedingungen getestet und genutzt werden können.

Seit dem Jahre 2000 wurden 50 SVC-Projekte gefördert. Diese stammen aus praktisch allen akademischen Fächergruppen wie der Medizin (11), Life Sciences (9), Mathematik und Ingenieurwesen (9), Geisteswissenschaften (7), Betriebswirtschaftslehre (6), Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (4) sowie den Erziehungswissenschaften (4). Von diesen 50 SVC-Projekten sind 26 reine Universitätsprojekte, vier reine Fachhochschulprojekte, ein reines ETH-Projekt, sechs gemischte Universitäts-ETH-Projekte, sieben gemischte Universitäts-Fachhochschul-Projekte, drei gemischte ETH-Fachhochschul-Projekte sowie vier gemischte Universitäts-ETH-Fachhochschul-Projekte (*vgl. auch [www.swissvirtualcampus.ch](http://www.swissvirtualcampus.ch)*).

Zur Selektion dienen dem Lenkungsausschuss die folgenden Kriterien:

- Qualifikation des Partnernetzwerkes,
- formulierte pädagogisch-didaktische Ziele,
- Verpflichtung der Integration in bestehende Lehrangebote,

- finanzielle Unterstützung der beteiligten Institutionen,
- Anzahl der erreichbaren Studierenden,
- gewählter Vermittlungsmodus (instructional design),
- Mehrsprachigkeit,
- Anrechnung der Lernergebnisse im Rahmen von European Credit Transfer System (ECTS) Punkten,
- technische Umsetzung sowie das
- Projektmanagement.

### 3.3 Qualitätssicherung und Erfahrungsaustausch

Um möglichst optimale Voraussetzungen für die Entwicklung von qualitativ guten E-Learning-Ressourcen im Rahmen des SVC zu schaffen, wurden zur Unterstützung der Projektteams fachlich spezielle Querschnittsbereiche mit ausgewiesenen Experten geschaffen, z.B. für Fragen des Urheber- und Patentrechts, der formativen Evaluation der pädagogischen und didaktischen Qualität oder der Organisation. Zwischenberichte ausgewählter SVC-Projekte sowie die Ergebnisse der vergebenen Mandatsaufträge wurden an jährlich stattfindenden SVC-Tagen interessierten Kreisen präsentiert. Diese Anlässe entwickelten sich über die vergangenen Jahre zunehmend zu einer nützlichen Plattform für den Gedanken- und Erfahrungsaustausch.

### 3.4 Erste Ergebnisse

Am Jahresende 2003 standen die meisten SVC-Projekte des Impulsprogramms vor ihrem Abschluss. Viele davon konnten auch über erste konkrete Erfahrungen mit Studierenden berichten. Durch die jährlichen Berichte über den Fortschritt der Projekte sowie die Durchführung so genannter Begehungen kann sich der Lenkungsausschuss heute ein gutes Bild über die Qualität und den aktuellen Stand des mit 50 Projekten weit gefächerten Impulsprogramms machen.

In qualitativer Hinsicht lassen sich die Ergebnisse der SVC-Projekte prozentual grob wie folgt qualifizieren: über den Erwartungen 20 %, den Erwartungen entsprechend 60%, den Erwartungen nicht entsprechend 20 %. Die Erfahrung zeigt, dass die effiziente Erstellung qualitativ hochwertiger E-Learning-Ressourcen nur durch professionelle Produk-

tionsteams bestehend aus E-Learning-Produktmanagern, Kursgestaltern (Instructional-Designers), Hypermedia-Spezialisten sowie Benutzungsexperten (Usability-Experts) zu erreichen ist.<sup>1</sup>

Interessant ist die Feststellung, dass nur wenige Projekte dem eigentlich vorgegebenen Ziel nachgingen, einen vollständigen E-Learning-Kurs zu entwickeln. Die meisten in den Projekten erzielten Ergebnisse sind vom Typus des Blended-Learning, wenige vom Typus des Case-Based-Learning. Im Mittelpunkt des Blended-Learning, das soviel wie „gemischtes, integriertes Lernen“ bedeutet, steht eine Form des E-Learning, bei welcher Präsenzveranstaltungen (Übungen, Seminare, Workshops, Kurse etc.) mit internetbasierten Lerneinheiten kombiniert werden. Zentral im Schweizer Modell ist, dass Frontalvorlesungen gekürzt und die nicht mehr gehaltenen Vorlesungsinhalte durch E-Learning-Ressourcen substituiert werden.

Diese Fakten zeigen, dass sich Pädagogik und Didaktik, aber auch Organisationsformen im Umfeld des E-Learning noch auf keine allgemein gültigen Implementierungsstandards (Modulstrukturen, Austauschformate) eingependelt haben. Die festgestellte Bevorzugung des Typus Blended-Learning mag sich als natürliche und vernünftige Lösung erklären. Es hat sich gezeigt, dass die vollständige Umsetzung von Vorlesungsinhalten zwar möglich ist, aber der Praxis zentraleuropäischer tertiärer Bildungsphilosophien wenig gerecht wird. Pädagogisch scheint es zudem erwiesen, dass die kurz und kompakt gehaltenen Selbstlernmodule eine größere Akzeptanz bei den Studierenden haben als langsamig gehaltene Lerneinheiten.

Interessant ist des Weiteren auch die Analyse der Implementierungsansätze der 50 SVC-Projekte. Die Mehrzahl der Projekte (33) nutzten kommerzielle Autorenwerkzeuge, mit denen Dozenten Inhalte für das Netz entwickeln können, ohne viel Wissen über Hyper Text Markup Language (HTML) und Internet besitzen zu müssen, wie zum Beispiel WebCT, Hyperwave, Oracle i-Learning etc. Eine stattliche Anzahl der Projekte (17) gründet auf proprietären Lösungen. Diese basieren z.B. auf Sequenzen individueller HTML-Seiten, Extensible Markup Language-Programmen (XML), Java Applets sowie integrierenden Scripting-Prozeduren oder Open Source-Frameworks. Das prozentuale Verhältnis von proprietären Lösungen zu Autorenwerkzeugen ist in den verschiedenen Fachbereichen

---

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die explizite Nennung weiblicher und männlicher Personen- und Personengruppen verzichtet. Sofern nicht ausdrücklich gekennzeichnet, sind stets beide Geschlechter gemeint.

wie folgt: Medizin (80/20), Life Sciences (45/55), Mathematik und Ingenieurwesen (33/66), Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (25/75), Erziehungswissenschaften (25/75), Geisteswissenschaften (15/85) sowie Betriebswirtschaftslehre (15/85). Überraschend hoch ist der Anteil proprietärer Lösungen in der Medizin. Diese Feststellung lässt sich möglicherweise durch den angelaufenen Paradigmenwechsel – weg vom Frontalunterricht hin zu einer stärker fallbasierten Ausbildung – erklären.

### 3.5 Aufbau eines National Content Servers (NCS) bei SWITCH

Von den insgesamt 33 Projekten, welche kommerzielle Autorenwerkzeuge nutzen, entfallen 22 auf Produkte der Firma WebCT. Diese Feststellung veranlasste den Lenkungsausschuss, sich mit der Frage eines National Content Servers (NCS) konkreter zu befassen und bei der SUK einen Antrag für den Aufbau einer gesamtschweizerischen Kursplattform zu stellen. Nach einer Phase der Evaluation von weltweit verfügbaren kommerziellen E-Learning-Plattformen wurde entschieden, SWITCH, eine gemeinsame Stiftung der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Hochschulkantone für Teleinformatikdienste in Lehre und Forschung, mit dem Aufbau, dem Betrieb und der Wartung eines „Academic Enterprise Systems“ vom Typ WebCT-Vista zu beauftragen, wodurch ein stabiles und hohes Qualitätsniveau der zentralen Dienste erhalten werden kann. WebCT-Vista gründet auf einer modernen und skalierbaren Client-Server-Systemarchitektur, die es erlaubt, trotz zentralen Betriebes Aspekte wie die Identität der verschiedenen Institutionen, Mehrsprachigkeit, individuelle oder gemeinsame Studierendenadministration der partizipierenden Institutionen, respektive definierte Schnittstellen etc. zu wahren.

Das Nutzungskonzept dieser auf Shareable Content Object Reference Model (SCORM) und Instructional Management System/Content Packaging (IMS/CP) kompatiblen Standards basierten Plattform wird in der Anfangsphase 10.000 ‚Sitze‘, d. h. Belegungen durch Studierende, anbieten und den Betrieb für bis zu 600 gleichzeitig eingeloggte Studierende rund um die Uhr garantieren. Die Unterstützung für ‚migrationswillige‘ SVC-Projekte wird über ein langfristiges, technisches NCS-SVC-Mandat sicher gestellt.

### 3.6 Beurteilung durch den Lenkungsausschuss

Der Lenkungsausschuss hat zum Jahresende 2003 mit Hilfe einer sogenannten Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken-Analyse (SWOT) eine qualitative Standortbestimmung zum Status und zu den Ergebnissen des SVC-Impulsprogramms 2000–2003 durchgeführt. Zusammenfassend können folgende erste Schlüsse gezogen werden:

- **Stärken:**

Zeit- und Ortsunabhängigkeit; Reduktion der Frontalvorlesungen; Wissensentwicklungsnetze; Portabilität und Wiederverwendbarkeit entwickelter E-Learning-Ressourcen; Online-Anpassungen und Neustrukturierungen; Aufbau eines nachhaltigen E-Learning-Bewusstseins; nationale und internationale Ausstrahlung; National Content Server bei SWITCH als zentrale Wissensressource; Projektauswahl und Projektmanagement.

- **Schwächen:**

Relativ geringe Lehrer/Lerner-Akzeptanz; fehlende Zertifizierung, Akkreditierung und Validierung; schleppende E-Learning-Integration in Studienpläne; Kostentransparenz; fehlende Langzeitstrategie.

- **Chancen:**

Sinnvolle Nutzung neuer Infrastruktur: Asymmetric Digital Subscriber Line (ADSL), Wireless Local Area Networks (WLAN), tragbare Laptops für alle Studierenden etc.; Effizienz- und Effektivitätssteigerung bei den Lernprozessen; Nutzungsszenarien für E-Learning-Ressourcen: verschiedene Zielgruppen, wie fachliche sowie fachfremde Weiterbildung oder Angebote für Wiedereinsteiger bzw. Teilzeitstudierende etc.

- **Risiken:**

Status quo der Lehrenden: Ablehnung aus Existenzangst, Arbeitsplatzsicherheit, nach wie vor bestehende Schwellenangst, sich an elektronische Medien heranzutasten; Dynamik des Umfelds: Plattformen, Autorenwerkzeuge, Pädagogik und Didaktik, Bildungspolitik; fehlende Langzeitvision.

### **3.7 Offene Fragen und Herausforderungen**

Der offizielle Abschluss des Impulsprogramms ist zur Jahresmitte 2004 vorgesehen. Eine vollumfängliche, systematische Erfassung nutzbringender Indikatoren zur Einführung in den Studienbetrieb, Teilnehmenden, Kursbelegungen, Abbrecherquoten, Fremdangebote, Lernerfolg etc. soll nach diesem Termin durch die Vergabe eines entsprechenden Auftrags in Erfahrung gebracht werden. Derzeit gibt es erste quantitative Ergebnisse, die jedoch noch nicht veröffentlicht sind.

Die empfundenen Schwächen- und Bedrohungsthemen gilt es tiefer zu analysieren und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten. Für die Verbesserung einzelner Punkte sind der Lenkungsausschuss einerseits sowie die Bildungsinstitutionen und die Bildungspolitik andererseits gefordert. Darüber hinaus sind auch die betroffenen Akteure in vermehrtem Maße mit einzubeziehen. Viele dieser Kriterien lassen sich allerdings nur mit genügend Zeit, finanziellen und personellen Ressourcen, neuen Bologna- und E-Learning-kompatiblen Prüfungs- und Promotionsregularien sowie Mut zum Bruch mit gewissen Status-quo-Elementen erreichen.

#### **4 Das SVC-Konsolidierungsprogramm (2004–2007)**

Das Konsolidierungsprogramm führt im Wesentlichen die Absichten und Ziele des Impulsprogramms weiter. Gewisse Anpassungen sind dennoch vorgenommen worden, um einerseits den im Rahmen des Impulsprogramms gemachten Erfahrungen Rechnung tragen zu können und um sich andererseits besser in den gegenwärtigen Kontext der Hochschulen einzufügen. Sie betreffen insbesondere die Modalitäten der Finanzierung, die Entwicklung der Projekte sowie die Organisation des Programms. Das Konsolidierungsprogramm beinhaltet die folgenden vier Schwerpunkte:

a) E-Learning-Kompetenz-, Dienstleistungs- und Produktionszentren an jeder Hochschule

Diese Zentren sollen die Produktion qualitativ hochwertiger E-Learning-Ressourcen durch professionelle Dienstleistungsteams an den tertiären Bildungsinstitutionen auf rationellere und günstigere Weise sicherstellen. Zudem soll diese Organisation die Entwicklung von Online-Kursen besser in die Strategie der Universitäten bzw. Fakultäten integrieren. Der Lenkungsausschuss geht davon aus, dass die formierten professionellen Teams den Hochschulen nach Abschluss des Konsolidierungsprogramms nachhaltig erhalten bleiben.

b) Nutzung und Unterhalt der entwickelten E-Learning-Ressourcen aus dem Impulsprogramm

Für diese E-Learning-Ressourcen, deren Qualität durch ein Expertenteam anerkannt ist, steht eine finanzielle Unterstützung für zwei Jahre zur Verfügung. Die Auswahl der E-Learning-Ressourcen stützt sich auf die ursprünglichen Kriterien des Impulsprogramms. Dabei wird den folgenden Punkten besondere Aufmerksamkeit geschenkt: Intaktes Netzwerk von Nutzern; Reduktion der Lehre ‚Ex-cathedra‘; positive Aufnahme durch die

Studierenden; Leistungsanerkennung durch Vergabe von ECTS-Punkten; finanzielle Unterstützung durch die beteiligten Institutionen.

#### c) Entwicklung neuer E-Learning-Kurse

Das Konzept der Wissensentwicklungsnetze für E-Learning-Ressourcen wird beibehalten. Bei der Produktion der E-Learning-Kurse sollen die neuen E-Learning-Kompetenz-, Dienstleistungs- und Produktionszentren maßgebend integriert werden. Die Projektauswahlkriterien sind weitgehend identisch mit denjenigen des Impulsprogramms, welche weiter oben genannt wurden. Neu sind die Bestrebungen, entwickelte E-Learning-Ressourcen gezielt in Bachelor- und Master-Studiengänge zu integrieren.

#### d) Dienstleistungen für die Hochschulen

Ausweitung zentraler Dienstleistungen wie die durch SWITCH betriebenen National Content Server; Untersuchung von Fragestellungen, die das Konsolidierungsprogramm als Ganzes betreffen usw.

## 5 Folgerungen

Nach einer erfolgreichen Entwicklung von E-Learning-Angeboten sollen mittelfristig qualitativ hochstehende und zertifizierte E-Learning-Ressourcen, insbesondere eigenständige sowie kurz und kompakt gehaltene E-Learning-Kurse, einzeln oder gebündelt über das produzierende Kompetenznetzwerk hinaus angeboten und genutzt werden können. Für die Verbesserung der dazu notwendigen Infrastruktur sowie die Einhaltung von rechtlichen Bestimmungen sind der SVC und die einzelnen Institutionen gefordert.

Das Bundesprogramm ‚Swiss Virtual Campus‘ hat in vielfacher Hinsicht Neuland betreten und tut dies weiter. Die ersten Erfahrungen zeigen auch in der Schweiz, dass man mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien keine grenzenlosen Innovationsschübe im Bildungswesen erwarten darf. Schritte der Verbesserung bezüglich Interaktivität, Effizienz, Motivation, Lehr- und Lernerfolg, Vernetzung, Qualität und mittelfristig auch Kosten sind allerdings offensichtlich.

**Dank**

Der Verfasser dieser Veröffentlichung möchte es nicht unterlassen, den Mitgliedern des SVC-Lenkungsausschusses, der SVC-Koordinationsstelle, den Generalsekretariaten der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SUK) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) sowie dem Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) für die stets vorbildliche Zusammenarbeit zu danken.

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. em. Peter Stucki

Universität Zürich

Präsident des Lenkungsausschusses „Swiss Virtual Campus (SVC) 2000–2004“

Winterthurerstrasse 190

CH-8057 Zürich

E-Mail: [Stucki@ifi.unizh.ch](mailto:Stucki@ifi.unizh.ch)



## Die Entwicklung des Hochschulwesens in China

*Siegfried H. Schmidt, Chen Hongjie*

Der Autor hatte während eines mehrwöchigen Gastaufenthaltes in der Volksrepublik China Gelegenheit, zwei der bedeutendsten Hochschulen Chinas, die Tongji-Universität in Shanghai und die Peking-Universität zu besuchen. Zwischen der Ludwig-Maximilians-Universität München und diesen Universitäten bestehen Kooperationen über den Austausch von Studierenden und von Lehrpersonen. Auf der Grundlage von Gesprächen mit den Auslandsämtern der Universitäten über die Studien- und Lebensbedingungen der Studierenden sowie der eigenen Eindrücke und Diskussionen mit den Vertretern dieser Hochschulen ist der vorliegende Bericht entstanden. Er gibt Aufschluss über die Entwicklung und die gegenwärtige Organisation des chinesischen Hochschulwesens, die deutsch-chinesischen Hochschulbeziehungen sowie zukünftige Perspektiven.

### **1 China und Deutschland**

#### **1.1 Bevölkerungs- und wirtschaftliche Daten**

Vergleicht man Fläche und Bevölkerungszahl Chinas und Deutschlands, so werden die enormen Größenunterschiede zwischen beiden Ländern deutlich: Im Jahr 2003 lebten in der Volksrepublik China nahezu 1,3 Milliarden Menschen auf einer Fläche von 9,6 Millionen km<sup>2</sup>. Dies entspricht einer Bevölkerungsdichte von 135 Einwohnern/km<sup>2</sup>. In Deutschland hingegen lebten auf einer Fläche von 0,4 Millionen km<sup>2</sup> etwas über 82 Millionen Einwohner, dies entspricht einer Bevölkerungsdichte von 230 Einwohnern/km<sup>2</sup>.

Abbildung 1: China und Deutschland



Die 1,3 Milliarden Einwohner Chinas konzentrieren sich vornehmlich im Osten des Landes – hier vor allem auf die Hauptstadt Beijing (= Peking) mit ca. 14 Millionen Einwohnern sowie auf Shanghai, die mit über 16 Millionen Einwohnern größte Stadt Chinas. Diesen Ballungsräumen stehen die ländlichen Gebiete gegenüber, in denen circa 60% der Bevölkerung leben. Politisch gliedert sich die Volksrepublik China in 22 Provinzen, fünf autonome Regionen und vier Stadtregionen (Peking, Chongqing, Shanghai und Tianjin).

Die grundsätzlichen Entscheidungen über die Landespolitik und auch der Hochschulpolitik gehen zentral von der Hauptstadt Peking aus, während die deutschen Bundesländer gerade im Hochschulbereich über beträchtliche Eigenkompetenzen verfügen. In den letzten Jahren sind auch in China Dezentralisierungsmaßnahmen eingeleitet worden, in deren Folge kleinere Universitäten den Provinzregierungen unterstellt wurden.

In den letzten Jahren verzeichnete die chinesische Volkswirtschaft ein kontinuierliches und kräftiges Wirtschaftswachstum (vgl. Tabelle 1). Das chinesische Brutto sozialprodukt nahm Rang fünf in der Welt hinter den USA, Japan, Deutschland und Frankreich ein.

Tabelle 1: Wirtschaftswachstum in der Volksrepublik China im Vergleich zu Deutschland

Jahr	Bruttonationalprodukt-Wachstum gegenüber Vorjahr in Prozent	
	China	Deutschland
1995	+10,5	+1,7
1996	+ 9,6	+0,8
1997	+ 8,8	+1,6
1998	+ 7,8	+2,0
1999	+ 7,1	+1,8
2000	+ 8,0	+3,0
2001	+ 7,3	+0,6
2002	+ 8,0	+0,2
2003	+ 9,1	-0,1

Quelle: World Development Indicators Database, April 2002; Statistisches Bundesamt 2002: Länderprofil VR China; Auswärtiges Amt: Wirtschaftsdatenblatt China, März 2004 (<http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/laenderinfos/>); Statistisches Bundesamt: Jahrbuch 2002

China war 2003 die drittgrößte Importnation und ist hinter Deutschland, den USA und Japan das viertgrößte Exportland der Welt.<sup>1</sup> Das Handelsvolumen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und China belief sich im Jahr 2003 auf über 43 Milliarden Euro (2002: 35,6 Milliarden Euro). Der Wert der nach China exportierten Waren stieg von 14,5 Milliarden Euro im Jahre 2002 auf 18,2 Milliarden Euro in 2003. Ebenfalls zugenommen haben die chinesischen Exporte nach Deutschland, nämlich von 21,1 Milliarden Euro (2002) auf 25 Milliarden Euro im Jahr 2003.

Die Direktinvestitionen deutscher Firmen in der Volksrepublik China hatten alleine in den Monaten Januar bis September 2003 einen Wert von über einer Milliarde Euro.

China liegt in der Rangliste der wichtigsten Handelspartner Deutschlands auf dem zehnten Platz, während die Bundesrepublik Rang sechs in der Liste der wichtigsten chinesischen Handelspartner einnimmt.<sup>2</sup> Für die nächste Zukunft ist davon auszugehen, dass der deutsch-chinesische Warenaustausch weiter wachsen wird.

<sup>1</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2002: Länderprofil VR China; World Trade Organisation 2003: International Trade Statistics 2003 ([http://www.wto.org/english/res\\_e/statistics\\_e/its2003\\_e/its03\\_byregion\\_e.pdf](http://www.wto.org/english/res_e/statistics_e/its2003_e/its03_byregion_e.pdf))

<sup>2</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2002: Länderprofil VR China, S. 3 f.

Deutliche Unterschiede zwischen China und Deutschland bestehen in der Größe der einzelnen Wirtschaftssektoren. Im Jahre 2001 betrug der Anteil der chinesischen Landwirtschaft am Bruttosozialprodukt 14% (Deutschland: 1%), der Anteil des industriellen Sektors 51% (Deutschland: 30%). Der Dienstleistungssektor besitzt in China mit 34% des Bruttosozialprodukts eine wachsende, aber noch keine dominierende Bedeutung (gegenüber Deutschland mit 69%).

## 1.2 Bildungswesen in China

China kann auf eine Jahrtausend alte Tradition im Erziehungs- und Bildungswesen, in der Wissenschaft und im Bereich technischer Erfindungen zurückblicken. Lange vor den ersten Universitätsgründungen in Europa existierten in China mit der „höchsten kaiserlichen Lehranstalt“ (*Tai Xue*) und dem „höchsten kaiserlichen Erziehungsamt“ (*Guo Zi Jian*) öffentliche Bildungsanstalten, in denen geeignete Schüler für die Wahrnehmung besonderer Aufgaben im Staat ausgebildet wurden.<sup>3</sup> Im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert erfolgte dann eine Gründungswelle von Universitäten im herkömmlichen Sinn, so etwa die Peking-Universität (1898), die Shanxi-Universität (1902) oder die Beiyang-Universität (1903).

Im Jahr 1949 lag der Analphabetismus in China noch bei 80%; danach bemühten sich die chinesischen Regierungen um eine weitgehende Alphabetisierung der Bevölkerung. Der in Nordchina mit Pekinger Aussprache gesprochene Dialekt wird als allgemeine Hochsprache (*Putonghua*) besonders gefördert; im Westen ist dieser Dialekt auch als Mandarin bekannt. Regionale Akzente bei Aussprache und Vokabular treten mehr oder weniger stark hervor. Linguisten unterscheiden sieben Sprachgruppen des Chinesischen, wobei der Nordchina-Dialekt (*Beifang Fangyan*) das größte Verbreitungsgebiet hat. Er wird vom Nordosten bis zum Südwesten von etwa Dreiviertel (72%) der chinesischsprachigen Bevölkerung Chinas gesprochen, wobei die regionalen Akzente teilweise stark differieren.

Eine mündliche Verständigung ohne Zuhilfenahme der Hochsprache (*Putonghua*) oder der Schrift ist zwischen diesen sieben Sprachgruppen nicht möglich. Hingegen können sich Sprecher der vielen verschiedenen Unterdialekte innerhalb einer jeden Hauptdialektgruppe durchaus, wenn auch manchmal mit Schwierigkeiten, verständigen.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Vgl. Renbiao, Zhang 2002: Staatlich geführte Hochschulreform in China: Funktionswandel der Regierung in der Verwaltung des Bildungswesens, S. 2

<sup>4</sup> Vgl. DAAD 2004, Länderinformationen China: Die Chinesische Sprache, S. 1

Die chinesische Schriftsprache umfasst insgesamt mehr als 50.000 Zeichen, von denen aber nur etwa 8.000 ständig gebraucht werden. Um eine Zeitung lesen zu können, muss man rund 3.000 bis 4.000 Schriftzeichen beherrschen.

## **2 Das chinesische Hochschulwesen**

### **2.1 Die Entwicklung des chinesischen Hochschulwesens von 1949 bis 1966**

Im Jahr 1949, dem Gründungsjahr der Volksrepublik China, existierten in China 205 Hochschulen, an denen 116.000 Studierende eingeschrieben waren.<sup>5</sup> Mit der Übernahme der Regierung durch die Kommunistische Partei wurde auch das Hochschulwesen der zentralen Steuerung und Planung unterstellt sowie den Universitäten neue Funktionen in der sozialistischen Gesellschaft zugewiesen. Neben der neuen Staatsverfassung und der Gestaltung des industriellen Sektors diente die Sowjetunion auch hinsichtlich der Organisation der Hochschulen als Vorbild. Die bestehenden privaten Bildungseinrichtungen wurden ab 1949 verstaatlicht; der Zugang zu den Universitäten und ihre Finanzierung wurden der Kontrolle der Kommunistischen Partei unterstellt. Auf internationaler Ebene begann man mit der Entsendung von Studierenden an Hochschulen der sozialistischen Partnerländer.<sup>6</sup>

Die neue Regierung betrieb von Beginn an eine starke Expansion im Hochschulbereich: Sowohl hinsichtlich der Zahl der Hochschulen als auch der Zahl der Studierenden ist in den Jahren von 1949 bis 1966 eine deutliche Zunahme zu verzeichnen. Aus den 205 Universitäten im Gründungsjahr der Volksrepublik wurden bis 1960 1.289 Universitäten. Allerdings verringerte sich diese Zahl bis 1966 durch Konsolidierungen und Zusammenlegung von Hochschulen auf 434, was jedoch immer noch mehr als einer Verdoppelung des Ausgangsbestands entspricht.

### **2.2 Die Kulturrevolution (1966–1976)**

Die 1966 von Mao Zedong eingeleitete Kulturrevolution wirkte sich auf das Hochschulwesen massiv aus. Um der sozialistischen Revolution neue Triebkraft zu verleihen, führte die Kommunistische Partei einen Feldzug gegen Personen mit einer akademischen Ausbildung, in welchen Mao eine Gefährdung seiner revolutionären Ziele erkannte.

<sup>5</sup> Vgl. Ebenda, S. 3

<sup>6</sup> Vgl. Mun, C. Tsang 2000: Education and national development in China since 1949: Oscillating policies and enduring dilemmas, S. 5

Konkrete Maßnahmen richteten sich gegen das Lehrpersonal an den Universitäten und Schulen sowie gegen Studierende. Eine zwangsweise Abordnung dieser Personen „auf's Land“ sollte als wirksame Erziehungsmaßnahme dienen und den städtischen Intellektuellen Gelegenheit geben, von der einfachen Landbevölkerung zu lernen. Schulen und Universitäten wurden für mehrere Jahre geschlossen, und der Ausbildungsbetrieb kam, ebenso wie der größte Teil der wirtschaftlichen Produktion, zum Erliegen.

Als die Bildungseinrichtungen wieder geöffnet wurden, veränderte die Kulturrevolution Form und Inhalt der Ausbildung: An Schulen und Hochschulen wurden vermehrt praktische und insbesondere ideologische Kenntnisse vermittelt und die theoretische Schulung zurückgefahren, die Ausbildungszeiten wurden verkürzt und der Zugang der unterprivilegierten Schichten sowie der Kinder linientreuer Parteimitglieder zu den Bildungseinrichtungen gefördert.

Vielen Studierenden und Hochschullehrern wurde auf diese Weise eine universitäre Ausbildung bzw. eine Lehrtätigkeit verwehrt, was auch längerfristige Konsequenzen hatte. Für viele Jahre stand den Hochschulen sowie anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie etwa der Verwaltung und den Unternehmen, kein ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung. Die Wirkungen dieser Zeit sind auch bis in die Gegenwart zu spüren: Heute fehlen gut ausgebildete Fach- und Führungskräfte auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere in der Altersgruppe der 35- bis 45-Jährigen.<sup>7</sup> Auch gegenwärtig sind diese Spätfolgen der Kulturrevolution an den Hochschulen noch zu spüren, da viele ältere Lehrkräfte ihre Laufbahn beenden und der aus der enormen Zunahme der Zahl der Studierenden gewachsene Bedarf an qualifiziertem akademischen Personal nur mühsam gedeckt werden kann.

### 2.3 Modernisierung und Öffnung ab 1977

Die Modernisierungspolitik unter Deng Xiaoping erstreckte sich nicht nur auf die Wirtschaft, sondern auch auf Bildung, Wissenschaft und Forschung. Die einsetzenden Wirtschaftsreformen verstärkten den Bedarf an ausgebildeten Fachkräften und rückten die Bedeutung von Forschung und Innovation wieder in den Vordergrund. Daher wurden mit Beginn der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts die staatlichen Investitionen im Hochschulbereich deutlich erhöht, und auch die Zahl der Studierenden an den chinesischen Hochschulen verzeichnete wieder einen beträchtlichen Anstieg. In diesem Zusammenhang wurde auch der internationale Austausch von Studierenden zwischen chinesischen

<sup>7</sup> Vgl. <http://pubs.acs.org/hotartcl/cenear/980824/cul.html>

Hochschulen und den Universitäten im Westen, etwa in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, gefördert. Neue technologische Möglichkeiten und internationale Herausforderungen lösten die ideologische Schulung als Schwerpunkt der akademischen Lehre und Forschung ab. Um die Qualität von Forschung und Ausbildung an den Universitäten weiter zu steigern, bemüht man sich seit 1993 um eine besondere Förderung von so genannten Schlüsseluniversitäten. Dabei wurden für das Management der Hochschulen die zentralen Vorgaben gelockert und den Hochschulen mehr Selbstverwaltungsrechte eingeräumt. Hierdurch wurden z. B. auch Kooperationen zwischen einzelnen Universitäten oder zwischen Universitäten und Unternehmen ermöglicht.

#### 2.4 Art und Anzahl der höheren Bildungseinrichtungen

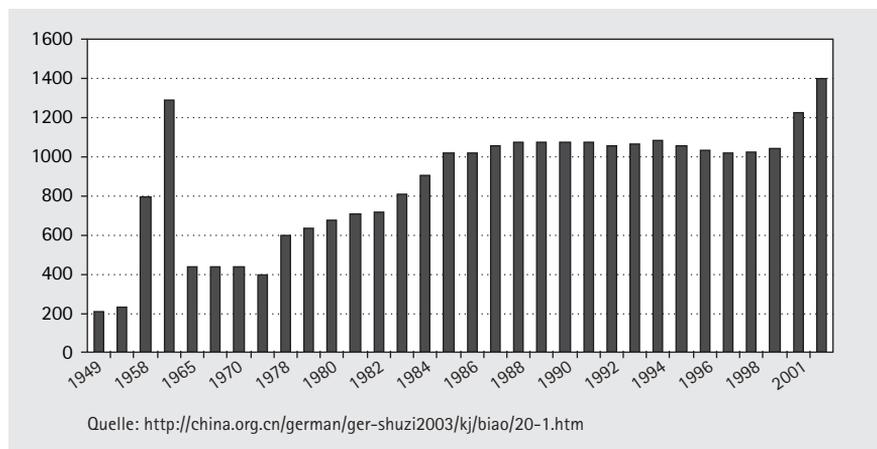
Die Zahl der öffentlichen höheren Bildungseinrichtungen in China belief sich 2004 auf 1.683.<sup>8</sup> Zusätzlich gibt es ungefähr tausend weitere private Hochschulen. Bei den staatlichen Hochschulen lassen sich in der Volksrepublik China drei Typen unterscheiden:

- Schwerpunkt- oder Schlüsseluniversitäten, die direkt der staatlichen Bildungskommission unterstehen und eine besondere Förderung erfahren; zu dieser Gruppe zählen die renommiertesten Universitäten Chinas, wie etwa die Universität Peking, die Tongji-Universität in Shanghai, die Shandong-Universität in Jinan oder die Meeresuniversität in Tsingtau. Die Schlüsseluniversitäten besitzen ein umfassendes Fächerangebot und stellen hinsichtlich der Zahl der immatrikulierten Studierenden und des Lehrpersonals die größten Hochschulen des Landes dar.
- Fachuniversitäten, die den jeweiligen Fachministerien unterstellt sind. Diese Universitäten beschränken sich zumeist auf ausgewählte Fachgebiete. So etwa die Armee-Universitäten für Militärmedizin oder die Hochschule für Post und Telekommunikation in Peking.
- Universitäten, die den Provinzregierungen unterstellt sind. Hierbei handelt es sich um die Mehrzahl der chinesischen Hochschulen.

Im Jahre 2001 existierten für den Postgraduierten-Bereich 728 verschiedene Einrichtungen. Neben diesen Universitäten im eigentlichen Sinne besteht eine Vielzahl so genannter Hochschulen für Erwachsene, an denen im Jahr 2002 insgesamt 5,6 Millionen Menschen studierten.

<sup>8</sup> Vgl. <http://china.org.cn/german/ger-shuzi2003/kj/biao/20-1.htm>

Abbildung 2: Entwicklung der Zahl der Hochschulen in der Volksrepublik China seit 1949



## 2.5 Hochschulzugang

Studierwillige müssen sich jedes Jahr im Sommer (Anfang Juni) gleichzeitig einer zentralen nationalen Hochschulzugangsprüfung stellen. Nach dem derzeitigen Prüfungsmodell werden alle Schulabgänger in den Fächern Chinesische Sprache und Literatur, Mathematik und in einer Fremdsprache geprüft. Zusätzlich werden die Studienbewerber, die Naturwissenschaften und Medizin studieren wollen, in einem umfassenden Fach (Physik, Chemie und Biologie) geprüft, während für diejenigen, die Geistes- und Sozialwissenschaften studieren wollen, ein umfassendes Fach (Geographie, Geschichte, politische Kunde) Pflicht war. Dieses Grundmodell kann in verschiedenen Provinzen variieren. Die Studierenden werden entsprechend ihrer Ergebnisse in eine Rangfolge gebracht, welche wiederum in vier Leistungskategorien unterteilt ist.

Auch die chinesischen Universitäten werden entsprechend ihrer Leistung und Bedeutung von der Regierung einem Ranking unterzogen (vgl. Kapitel 3.2). Auf diese Weise können sich die besten Schulabgänger an den renommiertesten Hochschulen bewerben. Wichtig für die späteren Berufschancen der Studienanfänger ist dabei, an die besten Hochschulen zu gelangen. Wenn ein Studienanfänger die Option zum Studium an einer renommierten Universität hat und die Zulassung in seinem geplanten Fach nicht möglich ist, wählt er häufig unter den dort noch freien Studienangeboten. Der Abschluss an einer renommierten Universität ist für viele Studierende im Hinblick auf das spätere berufliche Fortkommen wichtiger als die Fächerkombination.

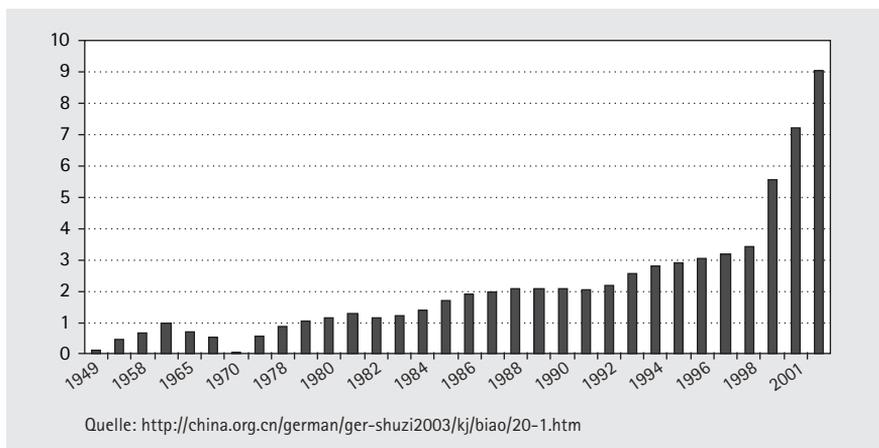
Aktuelle Reformen hinsichtlich der zentralen Hochschulzugangsprüfung haben zum Ziel, den enormen Druck, der auf den Prüflingen lastet, zu vermindern. Für einen Schulabgänger stellt die Zugangsprüfung eine entscheidende Weichenstellung für den weiteren Lebensweg dar, und der Konkurrenzdruck hierbei ist aufgrund des Missverhältnisses von hohen Bewerberzahlen und begrenzten Aufnahmekapazitäten der Universitäten entsprechend hoch.

Mit einer stetigen Ausweitung der Aufnahmekapazitäten an staatlichen Hochschulen und vermehrt auch an privaten Einrichtungen sowie der neu geschaffenen Möglichkeit, sein Studium als Selbstzahler zu absolvieren, wird versucht, diesen Konkurrenzdruck abzumildern.<sup>9</sup>

## 2.6 Entwicklung der Zahl der Studierenden

Bei der Entwicklung der Zahl der an Chinas Universitäten immatrikulierten Studierenden konnte in den letzten Jahren eine regelrechte Explosion verzeichnet werden (vgl. Abbildung 3). Von etwas über 3 Millionen Immatrikulierten im Jahr 1998 hat sie sich auf 9 Millionen Studenten im Jahr 2002 annähernd verdreifacht.

Abbildung 3: Entwicklung der Zahl der immatrikulierten Studierenden an den Hochschulen in der Volksrepublik China seit 1949 in Millionen

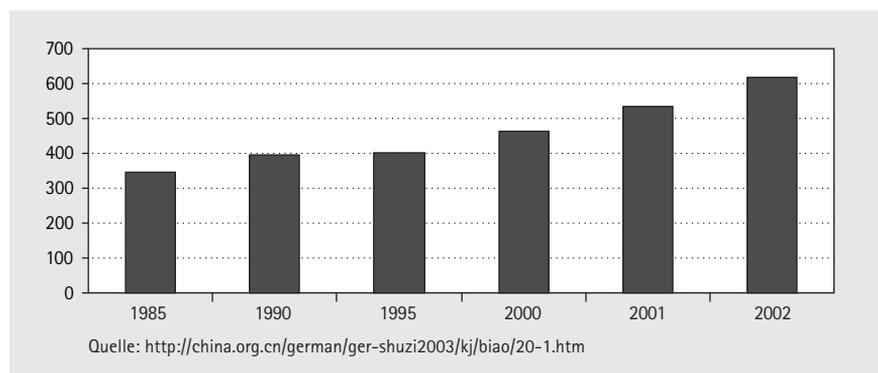


<sup>9</sup> Vgl. Radio China International vom 14.08.2000: Fortgang der Reformen bei der Hochschulzulassung

## 2.7 Lehrpersonal

Die Zahl der hauptamtlichen Hochschullehrer ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Waren es 1985 noch 344.000 Personen, so stieg dieser Personalbestand bis 2002 auf 618.000 hauptamtliche Lehrpersonen.

Abbildung 4: Entwicklung des Lehrpersonals an chinesischen Hochschulen, 1985 bis 2002 in Tausend



## 2.8 Studiensystem

Chinesische Studierende erwerben nach erfolgreichem Abschluss des in der Regel vierjährigen Studiums den Grad des *Xueshi* (entspricht dem ‚Bachelor of Arts‘ in angelsächsischen Ländern).<sup>10</sup> Der Grad des Magisters (*Shuoshi*) setzt ein weiteres zwei- bis dreijähriges Studium voraus.

Darauf aufbauend kann nach einem erfolgreichen Verfassen einer Dissertation der Doktor-Grad *Boshi xuewei* erlangt werden (drei bis vier Jahre).

## 3 Aktuelle Aspekte der chinesischen Hochschulpolitik

Die Herausforderungen einer immer weiter voranschreitenden weltweiten wirtschaftlichen Verflechtung, insbesondere der globale Wettbewerb um Forschungs- und Produktionsstandorte sowie um neue Absatzmärkte, haben auch Auswirkungen auf Form und Inhalt

<sup>10</sup> Vgl. Akademisches Auslandsamt der RWTH Aachen 2004, Merkblatt für Studienbewerber aus der Volksrepublik China 2004

der chinesischen Hochschulpolitik. Reformen im Bereich der Hochschulen gehen dabei einher mit Reformbestrebungen in politischen und wirtschaftlichen Feldern, etwa der neuen Stellung und Bedeutung des Privateigentums.

Ein nach wie vor zentrales Ziel der chinesischen Hochschulpolitik ist die Ausweitung des Angebots an Studienplätzen, um einerseits in einem größeren Ausmaß qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und andererseits die stetig wachsende Nachfrage der chinesischen Schulabgänger nach einem Hochschulstudium einigermaßen befriedigen zu können. Trotz dieser Bemühungen ist es der großen Mehrheit der Abiturienten jedoch nicht möglich, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen.<sup>11</sup> Daher wird wohl auch in den nächsten Jahren die Ausweitung der Kapazitäten – auch mit Hilfe privater Hochschulen – eine wichtige Stellung in der Hochschulpolitik einnehmen.

### 3.1 Ausbau und Bedeutung privater Hochschulen

Im Jahr 1992 wurde in Shanghai die erste private Universität der Volksrepublik China eröffnet. 2001 hatte das Bildungsministerium 89 privat geführte Hochschulen anerkannt<sup>12</sup>; im Jahr 2004 waren es bereits 214. Darüber hinaus existieren viele weitere private Einrichtungen ohne offizielle Akkreditierung durch das Bildungsministerium. Private Einrichtungen im tertiären Bildungssektor Chinas sind keineswegs eine völlig neue Erscheinung. Noch 1950 waren 40% aller Studierenden an privaten Hochschulen immatrikuliert, entsprechend dem sowjetischen Vorbild wurden jedoch bis 1956 alle privaten Einrichtungen der staatlichen Kontrolle unterstellt.<sup>13</sup> Mit Beginn der Ära marktwirtschaftlicher Reformen Anfang der 80er Jahre erhielten private Hochschulen wieder einen größeren Stellenwert. Hauptgrund für diese Entwicklung war die Erkenntnis, dass eine halbwegs ausreichende Versorgung der Nachfrager nach Studienplätzen nur unter Einbeziehung privater Ressourcen gesichert werden kann. Betreiber privater Hochschulen können in der Volksrepublik China zum einen als gewinnorientierte Unternehmen auftreten, zum anderen aber auch als Non-Profit-Organisationen, lokale Gebietskörperschaften oder Einzelpersonen.

<sup>11</sup> 2003 bewarben sich 6,2 Millionen Kandidaten um einen Studienplatz, von denen 3,82 Millionen schließlich aufgenommen wurden (vgl. <http://www.qaa.ac.uk/revreps/oseas/chinascope/he.htm>)

<sup>12</sup> Vgl. <http://www.aaup.org/publications/Academe/2003/03nd/03ndduan.htm>

<sup>13</sup> Vgl. Ebenda

### 3.2 Ranking der Hochschulen

Das unter Punkt 2.5 erwähnte offizielle Ranking der Universitäten wird seit 1987 durchgeführt und hat vor allem drei Funktionen:

- Es bestimmt den Grad der Autonomie einer Hochschule.
- Es bestimmt die Höhe der finanziellen Ressourcen, welche die Hochschule von Peking oder der betreffenden Provinz erhält.
- Es bestimmt das Leistungsniveau der neu aufzunehmenden Schulabsolventen.

Zu den chinesischen Spitzenuniversitäten, die bei Rankings die vorderen zehn Plätze einnehmen, gehören die Peking-Universität, die Tsinghua-Universität, die Fudan-Universität sowie die Nanjing- und die Zhejiang-Universität, außerdem die Shandong-Universität, die Shanghai-Universität, die Tongji-Universität (Shanghai) und die Wuhan-Universität sowie die Sichuan Universität.

### 3.3 Elite-Universitäten: Das „Projekt 211“

Mit der Absicht, ca. 100 exzellente und international wettbewerbsfähige Hochschulen zu errichten, legte die chinesische Regierung 1995 das „Projekt 211“ auf. Ein wichtiges Ziel dieses langfristigen Programms besteht in der Gewinnung hervorragend ausgebildeter Absolventen, um mit diesen die leitenden Stellen in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft besetzen zu können.

Das „Projekt 211“ besteht aus folgenden zentralen Elementen:

- Verbesserung der Qualität der Lehre durch eine Reform der Dozentenausbildung.
- Modernisierung der Ausstattung der betreffenden Universitäten.
- Entwicklung und Ausbau problem- und zukunftsorientierter Forschungsbereiche an den vorgesehenen Hochschulen.
- Stärkung des internationalen Austauschs zwischen den Universitäten.

Finanziert werden die dafür notwendigen Investitionen durch spezielle Fonds der Zentralregierung, aus Mitteln der zuständigen Gebietskörperschaften sowie durch die am Programm beteiligten Hochschulen selbst. Die Auswahl der Elite-Universitäten bzw. erfolgsversprechender Fachbereiche erfolgt nach Sichtung und Beurteilung der eingehenden Bewerbungen durch die Kommission für staatliche Planung.

Derzeit sind 95 Hochschulen in das „Projekt 211“ integriert. Davon befinden sich 21 in Peking und elf in Shanghai, der Rest verteilt sich auf weitere 29 Städte des Landes.<sup>14</sup>

Besonders wichtig ist das Bemühen um den Ausbau von Spitzeneinrichtungen vor allem vor dem Hintergrund der starken Expansion des chinesischen Hochschulbereichs in Bezug auf Studierende, Personal und Institutionen. Mit dem „Projekt 211“ sollen neben diesen quantitativen Zuwächsen gleichzeitig hohe qualitative Leistungen in Forschung und Lehre gefördert und erbracht werden.

### 3.4 Das „985-Projekt“

Auf der 100-jährigen Jubiläumsfeier der Peking-Universität im Mai 1998 hat der Präsident Jiang Zemin ein Projekt angekündigt, die Peking-Universität und die Tsinghua-Universität innerhalb von ca. 20 Jahren auf ein weltweites Spitzenniveau zu heben. Das so genannte „985-Projekt“ wird später noch weitere Spitzenuniversitäten aufnehmen. Seither haben die Zentralregierung und die Provinzregierungen viele Mittel für diese Ziele bereitgestellt. Die Peking-Universität und Tsinghua-Universität haben beispielsweise in der ersten Phase des Projekts von 1999 bis 2004 je 1,8 Milliarden Yuan zusätzlich bekommen.

### 3.5 Finanzierung der Hochschulen und Studiengebühren

Studiengebühren spielen für die Finanzierung der Hochschulen in China seit Anfang der 90er Jahre eine gewichtige Rolle. Um auch Kindern aus sozial schwächeren Familien ein Hochschulstudium zu ermöglichen, wird von der Regierung eine Vielzahl von Maßnahmen ergriffen. Insbesondere die Vergabe von Stipendien und Studienkrediten sowie in bestimmten Fällen die Ermäßigung oder auch der Erlass von Studiengebühren zielen darauf ab, besondere Belastungen zu vermindern.

Noch im Jahre 1990 stammten etwa 4 % aller im Bildungsbereich ausgegebenen Mittel aus Gebühren, 2001 waren es bereits 16 %.<sup>15</sup> Entsprechend ist die staatliche Finanzierungsquote, welche die Hauptfinanzierungsquelle der Hochschulen darstellt, im gleichen Zeitraum von 84 % auf 67 % zurückgegangen. Derzeit werden weniger als die Hälfte des Gesamtbudgets der chinesischen Hochschulen vom Bildungsministerium gestellt.

<sup>14</sup> Vgl. DAAD, Außenstelle Peking, Prüfungsbestimmungen für chinesische Studienbewerber (<http://www.daad.org.cn/ger1.htm>)

<sup>15</sup> Vgl. Mun, C. Tsang 2000: Education and national development in China since 1949: Oscillating policies and enduring dilemmas, S. 14

### 3.6 Personalmanagement an den Hochschulen

Der Grad des Magisters sowie die Promotion setzen eine Qualifikation durch wissenschaftliche Arbeiten voraus; der Titel „Professor“ ist in China hingegen eher als Laufbahn-Beförderung im akademischen Bereich zu betrachten.<sup>16</sup>

Die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses an den chinesischen Hochschulen hat sich in den letzten Jahren dahingehend geändert, dass vermehrt Bewerber aus anderen Hochschulen eingestellt werden und somit Hausberufungen nicht mehr den Regelfall darstellen. Anstellungen werden dabei nicht mehr auf Lebenszeit vorgenommen, sondern für eine begrenzte Dauer. Stellenbewerber und -inhaber haben sich auf diese Weise einem Wettbewerb zu stellen, von dem man sich positive Effekte für die Kreativität und Leistungsbereitschaft der Hochschullehrer erhofft.

### 3.7 Internationalisierung

Mit Beginn der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts begannen chinesische Universitäten mit Hochschulen im Ausland zu kooperieren. Die internationale Zusammenarbeit erstreckt sich vor allem auf den Ausbau von Kapazitäten für ausländische Studierende in China sowie auf die Einrichtung von gemeinsam mit Partnerhochschulen betriebenen Studiengängen. Da die schwer zu erlernende chinesische Sprache ein großes Hindernis für den internationalen studentischen Austausch darstellt, bemühen sich vor allem die chinesischen Spitzenuniversitäten, Studienprogramme in englischer Sprache aufzubauen und somit ausländische Studierende nach China zu locken. Die chinesischen Schlüsseluniversitäten, die direkt dem Bildungsministerium unterstellt sind, als Volluniversitäten ein breites Fächerangebot vertreten und zudem im „Projekt 211“ eine zentrale Rolle spielen, sind auch die treibenden Kräfte hinter den Internationalisierungsbemühungen der chinesischen Hochschulen. So unterhält beispielsweise die Peking-Universität Partnerschaften und Austauschprogramme mit über 200 Universitäten in 47 Ländern. Jährlich sind über 300 ausländische Wissenschaftler an der Peking-Universität zu Gast, um dort zu lehren und zu forschen. Demgegenüber stehen über 5.000 Überseeereisen von Angehörigen der Peking-Universität, um an Konferenzen teilzunehmen oder im Ausland zu forschen. Schließlich nahm die Universität im Jahr 2003 1.776 ausländische Studierende als Gaststudierende auf.<sup>17</sup> Auch die renommierte Tongji-Universität unterhält eine Reihe von

<sup>16</sup> Vgl. DAAD 2004, Außenstelle Peking, Informationsbroschüre

<sup>17</sup> Vgl. Peking University 2003, Broschüre der Peking University

internationalen Kollegs, so etwa seit 1998 das „Chinesisch-Deutsche Hochschulkolleg“ oder seit 1999 das „Tongji-Paris Kolleg für Ingenieurwesen und Management“.<sup>18</sup>

#### **4 Akademischer Austausch zwischen China und Deutschland**

Der immer intensiver werdende wirtschaftliche Austausch zwischen der Volksrepublik China und Deutschland (vgl. Punkt 1.1) wirkt sich auch auf den akademischen Austausch zwischen beiden Ländern aus. Der weitere Ausbau des chinesischen Hochschulwesens liegt auch im Interesse deutscher Unternehmen, die entweder ihre Waren nach China exportieren oder aber selbst in China produzieren. Deutsche Produzenten in China benötigen ein Angebot an gut ausgebildeten Arbeitskräften, insbesondere auch Fach- und Führungskräfte, und greifen daher gerne auf chinesische Hochschulabsolventen zurück. Auch nach China exportierende Hersteller sind an gut ausgebildeten und mit einem relativ höheren Einkommen versehenen Käuferschichten interessiert, um ihre Waren absetzen zu können. Hinzu kommt der allgemeine Wunsch beider Seiten, dass sich der ökonomische Austausch zwischen China und Deutschland auch im Austausch von Studierenden und Forschern sowie in der Kooperation von Hochschulen und Instituten niederschlägt.

##### **4.1 Chinesische Studierende in Deutschland**

Für chinesische Studierende ist Deutschland ein attraktives Studienland. Nur ein Bruchteil der Bewerber um einen Studienplatz in Deutschland kann von der akademischen Prüfstelle an der deutschen Botschaft in Peking in Zusammenarbeit mit den Hochschulen in der Bundesrepublik ausgewählt werden. Seit Sommer 2001 müssen sich chinesische Studierende um ein Zertifikat der akademischen Prüfstelle bewerben, wenn sie zum Studieren nach Deutschland gehen möchten. Bei der Vergabe dieses Zertifikats, welches mit einem Visum für die Bundesrepublik verbunden ist, nimmt die Überprüfung sprachlicher Kenntnisse der Bewerber eine hohe Bedeutung ein. Angesichts der hohen Bewerberzahlen aus China fasste die Kultusministerkonferenz am 11. Oktober 2001 einen Beschluss, in dem die Details der Zulassung chinesischer Studienbewerber an deutschen Hochschulen geregelt werden und auch die Aufgabe der akademischen Prüfstelle dargelegt wird.<sup>19</sup>

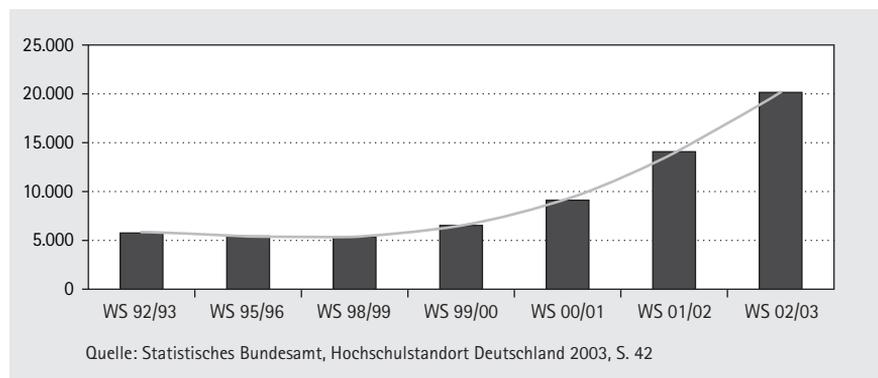
<sup>18</sup> Vgl. Tongji University 2003, Broschüre der Tongji-Universität

<sup>19</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz 2001: Zulassung chinesischer Studienbewerber an deutschen Hochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11. Oktober 2001

Nicht alle in Deutschland studierenden Chinesen müssen jedoch ein Zertifikat der akademischen Prüfstelle in Peking vorweisen können. Ausgenommen sind Bewerber, die aufgrund von Partnerschafts- und Austauschabkommen sowie sonstigen Vereinbarungen zwischen deutschen und chinesischen Hochschulen ausgewählt wurden.

Die folgende Abbildung zeigt den starken Anstieg der Zahl chinesischer Studierender an deutschen Universitäten in den letzten Jahren. Bemerkenswert ist dabei die Zunahme von 14.070 Studierenden im Wintersemester 2002/03, was einem Anteil von 6,8 % aller ausländischen Studierenden entsprach, auf 20.141 Studierende im darauf folgenden Wintersemester. Damit kamen bereits 8,9 % aller in Deutschland aufgenommenen Gaststudierenden aus der Volksrepublik China.

Abbildung 5: Entwicklung der Anzahl chinesischer Studierender an deutschen Hochschulen seit dem Wintersemester 1992/93 bis Wintersemester 2002/03



Aufgeteilt nach Fächergruppen verteilen sich die chinesischen Gaststudierenden im Jahr 2003 wie folgt:

Tabelle 2: Chinesische Studierende an deutschen Hochschulen nach Fächergruppen (2003)

Fächergruppe	Anzahl Studierende	Prozent
Rechts-, Sozialwissenschaften	5.965	29,6
Ingenieurwissenschaften	5.493	27,3
Mathematik, Naturwissenschaften	4.836	24,0
Sprach-, Kulturwissenschaften	2.439	12,1
Kunst, Musik	664	3,3
Humanmedizin	274	1,4
Agrar-, Forstwissenschaften	261	1,3
Sport	70	0,3
Veterinärmedizin	3	0,0
Sonstige	136	0,7
Gesamt	20.141	100,0

Quelle: DAAD-Außenstelle Peking, Pressemitteilung vom 05.12.2003

Insgesamt schätzt man, dass etwa 25.000 bis 30.000 chinesische Studierende, Wissenschaftler und Sich-Weiterbildende in Wissenschaft und Forschung in Deutschland studieren, lehren und arbeiten.

#### 4.2 Chinesische Studierende in Bayern

Die auf Gesamtdeutschland bezogene Entwicklung des Anstiegs der Gaststudierenden aus China trifft gleichermaßen auf Bayern zu.

Tabelle 3: Anzahl chinesischer Studierender an bayerischen Hochschulen seit dem Wintersemester 1992/93 bis Wintersemester 2001/02

Wintersemester	Universitäten		Fachhochschulen	
	gesamt	davon weiblich	gesamt	davon weiblich
1992/93	490	225	20	5
1993/94	471	219	21	9
1994/95	457	213	24	11
1995/96	456	229	31	15
1996/97	433	227	27	13
1997/98	433	225	31	19

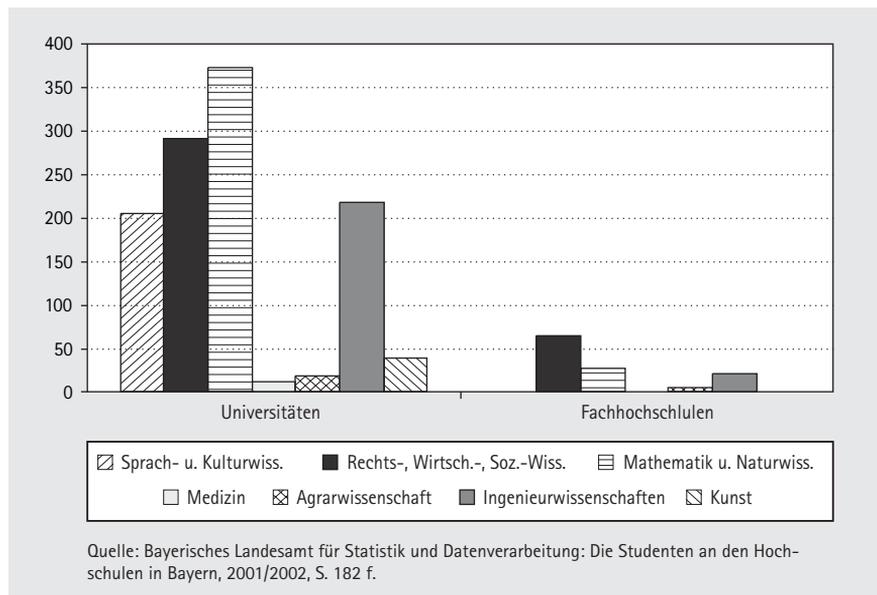
Tabelle 3, Fortsetzung

Wintersemester	Universitäten		Fachhochschulen	
	gesamt	davon weiblich	gesamt	davon weiblich
1998/99	498	253	35	20
1999/00	568	324	44	22
2000/01	761	410	72	39
2001/02	1.152	594	111	68

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung: Die Studenten an den Hochschulen in Bayern, Jahre 1993 bis 2002

Die Zahl der Studierenden hat sich an den Universitäten in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt. Bemerkenswert ist auch der Anteil der weiblichen Studierenden, die mehr als die Hälfte der Studierenden aus China stellen. Im Fachhochschulbereich ist der Anstieg zwar noch größer. Folgende Fachrichtungen werden von den chinesischen Studierenden bevorzugt:

Abbildung 6: Fachrichtungen der chinesischen Studierenden in Bayern im Wintersemester 2001/2002



Das Hauptinteresse der chinesischen Studierenden richtet sich darauf, in Bayern Naturwissenschaften und Mathematik zu studieren, gefolgt von Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Bemerkenswert ist das geringe Interesse, Medizin zu studieren.

### **4.3 Bayerische Studierende in China**

Geringer als die chinesischen Gaststudierenden in Deutschland ist die Zahl bayerischer Studierender, die einen Teil ihres Studiums in China verbringen. Ein Haupthindernis für Ausländer stellt die schwer zu erlernende chinesische Sprache dar. Vor allem Studierende, die bereits an deutschen Hochschulen Sinologie studiert haben, nehmen einen Studienaufenthalt an einer chinesischen Hochschule wahr.

International ausgerichtete Universitäten in der Volksrepublik bemühen sich, fremdsprachige Studienangebote, insbesondere Lehrveranstaltungen in englischer Sprache anzubieten.

### **4.4 Kooperationen zwischen chinesischen und bayerischen Hochschulen**

In den vergangenen Jahren kam es zu einer deutlichen Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen chinesischen und deutschen Hochschulen und Instituten. Die Hochschulrektorenkonferenz verzeichnet 2003 etwa 330 verschiedene Partnerschaften.<sup>20</sup>

Eine Übersicht über die derzeit laufenden Partnerschaften zwischen chinesischen und bayerischen Hochschulen findet sich im Internet unter <http://www.stmwfk.bayern.de/hochschule/partnerschaften/hspartner.asp> > VR\_China.

Die zahlenmäßig meisten Kooperationen werden von der Technischen Universität München, der Universität Erlangen-Nürnberg, der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie insbesondere von der Fachhochschule Nürnberg unterhalten. Die meisten Kooperationsbeziehungen sind in den letzten Jahren neu hinzugekommen. Jedoch reichen auch eine Reihe von Partnerschaften bis in die 80er Jahre zurück.

<sup>20</sup> Vgl. <http://www.hochschulkompass.de>

#### 4.5 Wissenschaftlich-technologische Zusammenarbeit

Die Kooperation im Rahmen des mit China vor 25 Jahren abgeschlossenen Regierungsabkommens zur wissenschaftlich-technologischen Zusammenarbeit hat sich in den letzten Jahren deutlich intensiviert. China ist inzwischen sowohl nach der Zahl der gemeinsamen Projekte als auch nach dem Finanzvolumen der wichtigste Kooperationspartner Deutschlands mit einem entsprechenden Abkommen. Nahezu alle bedeutenden Forschungseinrichtungen, zahlreiche Universitäten und bei vielen Projekten auch industrielle Partner sind auf beiden Seiten in die Zusammenarbeit einbezogen. Die Max-Planck-Gesellschaft und die Chinesische Akademie der Wissenschaften feierten 2004 den 30. Jahrestag ihrer intensiven und erfolgreichen Zusammenarbeit. Die Fraunhofer Gesellschaft und die Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren haben Repräsentanzen in Peking eröffnet. Eine Vielzahl von Projekten in der Wissenschaft und in der Industrie stoßen neue Projekte an, die dann nicht mehr im Rahmen des Regierungsabkommens durchgeführt werden.

Der chinesische Forschungsminister Xu Guanhua und Bundesministerin Edelgard Bulmahn haben die Aufnahme neuer Großprojekte im Hightech-Bereich vereinbart. So konnte z. B. die Einrichtung eines deutsch-chinesischen Instituts für Softwaretechnologie mit Standorten in Berlin und in Peking Ende 2003 realisiert werden. Gleichzeitig wurden verstärkt gemeinsame Projekte in der Bildungszusammenarbeit, wie z. B. gemeinsame Master-Studiengänge, die Einrichtung von Fachhochschulen in China und ein Ausbildungszentrum für Lasertechnologie in Angriff genommen. Beim Deutschlandbesuch des chinesischen Premierministers Wen Jiabao im Mai 2004 wurde von den Forschungsministerien beider Länder ein Protokoll unterzeichnet, das die enge Zusammenarbeit bei der Umstrukturierung der Industrie im Nordosten Chinas vorsieht.

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der chinesischen „National Natural Science Foundation“ gemeinsam errichtete „Chinesisch-Deutsche Zentrum für Wissenschaftsförderung“ nahm im Herbst 2000 in Peking seinen Betrieb auf. Inzwischen hat sich dieses Zentrum zu einem wichtigen Pfeiler für die Zusammenarbeit entwickelt und führt eine große Zahl gemeinsamer Konferenzen, Symposien und Workshops mit dem Ziel durch, Wissenschaftler zu neuen Kooperationen zusammenzubringen. Auf dem Höhepunkt der SARS-Erkrankungen hat dieses Zentrum im Mai 2003 ein deutsch-chinesisches Symposium zu den aktuellen Erkenntnissen der Erkrankung und ihrer Bekämpfung veranstaltet und damit einen wichtigen Beitrag zur Einschätzung der Lage und weiterer Vorgehensweisen geleistet.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Vgl. <http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/laenderinfos/laender/>

Hinsichtlich der miteinander im Austausch stehenden Fächer lässt sich sagen, dass technische und naturwissenschaftliche Disziplinen, vor allem Elektrotechnik, Maschinenbau und Chemie, besonders stark in den chinesisch-bayerischen Kooperationsprojekten vertreten sind, aber auch die Betriebswirtschaft.

## 5 Schlussbemerkung

Nicht nur wirtschaftlich, sondern auch hochschulpolitisch gewinnt die Zusammenarbeit zwischen China und Deutschland an Bedeutung. Dies wird durch die steigende Anzahl der Studierenden aus China in Deutschland und insbesondere in Bayern bestätigt. Auch der zunehmende Austausch von Wissenschaftlern zeigt die wachsende Bedeutung der wissenschaftlichen und kulturellen Zusammenarbeit. Der weitere Ausbau des chinesischen Hochschulwesens liegt auch im Interesse deutscher Unternehmen, die in China ein gut ausgebildetes Angebot an Arbeitskräften, insbesondere auch Fach- und Führungskräfte, benötigen und daher gerne auf chinesische Hochschulabsolventen zurückgreifen. Auch nach China exportierende Hersteller sind an gut ausgebildeten und mit einem relativ höheren Einkommen versehenen Käuferschichten interessiert, um ihre Waren absetzen zu können. Hinzu kommt der allgemeine Wunsch beider Seiten, dass sich der ökonomische Austausch zwischen China und Deutschland auch im gegenseitigen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern sowie in der Kooperation von Hochschulen und Instituten niederschlägt.

## Literatur

*Akademisches Auslandsamt der RWTH Aachen (2004):* Merkblatt für Studienbewerber aus der Volksrepublik China 2004. Aachen

*Auswärtiges Amt: Länderinformationen China.* Berlin. Abrufbar unter <http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/laenderinfos/laender>

*Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung: Die Studenten an den Hochschulen in Bayern, jeweiliger Jahrgang.* München

*DAAD, Außenstelle Peking (2004):* Informationsbroschüre. Bonn

*DAAD, Außenstelle Peking: Prüfungsbestimmungen für chinesische Studienbewerber.* Abrufbar unter <http://www.daad.org.cn/ger1.htm>

*DAAD, Außenstelle Peking (2003):* Pressemitteilung vom 05.12.2003

*DAAD (2004):* Länderinformationen China: Die Chinesische Sprache. Bonn

*DAAD (2004):* Länderinformationen China: Bildungswesen. Bonn

*DAAD (2004):* Zulassung an deutschen Hochschulen. Bonn

*Kultusministerkonferenz (2001):* Zulassung chinesischer Studienbewerber an deutschen Hochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11. Oktober 2001

*Microsoft (2004):* Encarta, China, Bildung und Kultur

*Mun, C. Tsang (2000):* Education and national development in China since 1949: Oscillating policies and enduring dilemmas. In: China Review 2000

*Peking-University (2003):* Broschüre der Peking-University

*Radio China International* vom 14.08.2000: Fortgang der Reformen bei der Hochschulzulassung

*Renbiao, Zhang (2002):* Staatlich geführte Hochschulreform in China: Funktionswandel der Regierung in der Verwaltung des Bildungswesens. Beijing

*Statistisches Bundesamt (2002):* Länderprofil VR China. Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt (2003):* Hochschulstandort Deutschland. Wiesbaden

*Statistisches Bundesamt:* Statisches Jahrbuch, jeweiliger Jahrgang. Wiesbaden

*Tongji-Universität (2003):* Broschüre der Tongji-Universität

*World Trade Organisation (2003):* International Trade Statistics 2003. Abrufbar unter: [http://www.wto.org/english/res\\_e/statis\\_e/its2003\\_e/its03\\_byregion\\_e.pdf](http://www.wto.org/english/res_e/statis_e/its2003_e/its03_byregion_e.pdf)

#### **Anschriften der Verfasser:**

Siegfried H. Schmidt  
Lohengrinstraße 30  
81925 München

Prof. Dr. Chen Hongjie  
Graduate School of Education  
Peking University  
Beijing 100871

## **Konsortium europäischer Universitäten plant 2006 den Start eines European MBA in „Higher Education and Research Management“**

Ein europäischer Masterstudiengang in Higher Education and Research Management (European MBA) wird im Jahr 2006 von einem Konsortium europäischer Universitäten gestartet, dem die University of London, Institute of Education (IoE), die Universität Maastricht, Business School (UMBS), die Universidad Politecnica de Valencia, Center for Study of Higher Education Management (CEGES) und die Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (DHV Speyer) angehören. Mit der Entwicklung dieses neuen Studiengangs setzt die DHV Speyer gemeinsam mit ihrem Partner, dem Zentrum für Wissenschaftsmanagement (ZWM), ihr Engagement für die Professionalisierung des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements fort.

Ziel des European MBA ist die Entwicklung europäischer Standards für das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. In der wissensbasierten Gesellschaft, welche die Europäische Union anstrebt, kommt dem Hochschul- und Forschungssektor bereits heute eine herausragende Bedeutung zu. Mit dem ehrgeizigen Ziel der Verdopplung der europäischen Investitionen in Forschung und Technologie im zur Entscheidung anstehenden 7. Rahmenprogramm will die EU-Kommission einen Beitrag zur Erreichung des Ziels leisten, drei Prozent des europäischen Bruttonutzenprodukts in Forschung und Technologie zu investieren. Mit der wachsenden Bedeutung des Hochschul- und Forschungssektors geht ein steigender Bedarf für ein professionelles und wissenschaftsadäquates Management einher.

Mit diesem Projekt wird erstmals ein europäischer Studiengang für das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement angeboten. Insbesondere sollen auf Europa ausgerichtete Qualifikationen vermittelt und entsprechende Kompetenzen (z. B. Bologna-Prozess, Europäischer Forschungsraum) aufgebaut werden. Das Programm des European MBA ist an dem europäischen Modell für die Struktur von MBA-Programmen (EQUAL) ausgerichtet und führt zunächst zu einem Joint Degree der Universitäten Maastricht und London. Eine Erweiterung ist beabsichtigt. Die Business School der Universität Maastricht (UMBS) ist von der Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) und durch das European Quality Improvement System (EQUIS) akkreditiert. Das European MBA-Programm wird ferner zur Anerkennung im Erasmus Mundus Programm der Europäischen Union angemeldet. Als Koordinationsstelle fungiert das European Centre for Strategic

Management of Universities (ESMU) mit Sitz in Brüssel. Für die Teilnahme an dem zweijährigen Studiengang wird ein Entgelt pro Teilnehmerin/Teilnehmer in Höhe von 19.000 € erhoben. Reise- und Übernachtungskosten sind darin nicht enthalten.

Der Studiengang richtet sich nicht nur an Nachwuchsführungskräfte aus dem Bereich der Hochschulen, sondern ebenso an die außeruniversitäre Forschung sowie die Bildungs- und Forschungsministerien und Förderungsinstitutionen in den Ländern der Europäischen Union und darüber hinaus. Das gesamte öffentlich finanzierte Hochschul- und Wissenschaftssystem auf der nationalen wie auf der europäischen Ebene wird mit dem Studiengang in den Blick genommen.

Der European MBA wird Managementkompetenzen vermitteln, die auf den Wissenschaftsprozess von Forschung und Lehre fokussiert sind. Auch unter internationalem Wettbewerbsdruck haben Hochschulen und Forschungseinrichtungen einen prinzipiell anderen „Produktionsprozess“ als klassische Produktions- oder Dienstleistungsbetriebe. Die intime Kenntnis dieser Prozesse ist relevant, um betriebswirtschaftliche Instrumente angemessen einsetzen zu können. Diese lassen sich ebenso wie die Instrumente des „New Public Management“ nicht eins zu eins auf Hochschulen, Forschungseinrichtungen oder Forschungsförderungsinstitutionen übertragen.

Das Programm des European MBA ist berufsbegleitend konzipiert und basiert auf einem praxisorientierten Lernkonzept. Es geht darum, die Verwaltungen in Hochschulen und Forschungseinrichtungen der Länder der Europäischen Union für die neuen Herausforderungen, Anforderungen und Chancen im Bologna-Prozess und der European Research Area fit zu machen. Die Zukunft der nationalen Hochschul- und Forschungssysteme in der Europäischen Union wird sehr davon abhängen, ob und wie sie sich in der Europäischen Union positionieren. Grenzüberschreitende Forschungskooperationen sowie die Gewinnung guter Studierender und Nachwuchswissenschaftler werden für Hochschulen und Forschungseinrichtungen immer wichtiger. Um sich als Organisationen hier erfolgreich zu behaupten, benötigen Hochschulen und Forschungseinrichtungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit den unterschiedlichen nationalen Hochschul- und Forschungssystemen und deren kulturellen Differenzierungen umgehen können.

Zielgruppe des European MBA-Programms sind Nachwuchsführungskräfte mit drei bis fünf Jahren Berufserfahrung an Hochschul- und Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsorganisationen, Bildungs- und Forschungsministerien etc. Das zweijährige berufsbegleitende Executive MBA-Programm ist auf eine Teilnehmerzahl von 20 bis 25 Personen pro

Studienkohorte ausgerichtet. Über das Anmeldeverfahren wird ein hohes Niveau an Qualität und Berufserfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichergestellt.

Das Kernstück des European MBA sind sechs Module mit je einer Präsenzwoche an der das Modul veranstaltenden Partneruniversität. Die Präsenzphase wird durch Lernmaterialien (Skripte, internetbasierte Lernprogramme, Leselisten und -materialien) vorbereitet. Neben Vorträgen und Diskussionen im Plenum werden in der Präsenzwoche in kleinen Gruppen, die gezielt verschiedene organisationale, nationale und disziplinäre Erfahrungshintergründe der Teilnehmer mischen, kleinere praxisorientierte Projekte bearbeitet. Die Vor- und Nachbereitung der Präsenzmodule erfolgt im Fernstudium. Nach jeder Präsenzphase sind innerhalb von acht Wochen Essays zu modulbezogenen Fragen vorzulegen. Neben den Modulen wird es internetbasierte Kurse und Prüfverfahren geben. Am Ende des Studiums ist ein größeres praktisches Projekt durchzuführen, über das ein Projektbericht anzufertigen ist.

Folgende thematische Schwerpunkte sind Gegenstand der Module:

- 1. Modul: Higher Education and Research Institutions as Organisational Management (IoE, London),
- 2. Modul: Financial Management and Resources (UMBS),
- 3. Modul: The European Higher Education and Research Areas (DHV Speyer),
- 4. Modul: Management of Teaching and Research (IoE, London),
- 5. Modul: Marketing and Governance (CEGES, Valencia),
- 6. Modul: Leadership, Management of Professionals and Innovation (UMBS).

Das Speyerer Europa-Modul wird sich mit dem europäischen Hochschul- und Forschungsraum und den Herausforderungen und Chancen befassen, die damit für Hochschulen und Forschungseinrichtungen der verschiedenen nationalen Hochschul- und Forschungssysteme verbunden sind. Ein weiterer Themenkomplex sind die nationalen Entwicklungen und Reformen in den europäischen Hochschul- und Forschungssystemen. Ziel ist es, Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu aktiven Akteuren im europäischen Hochschul- und Forschungsraum zu machen, die sich in Politikberatung und Politikimplementierung auf der Ebene der Europäischen Union positionieren können sowie strategische Kooperationen mit anderen europäischen Partnern in Lehre und Forschung initiieren und umsetzen können. Hierzu wird sowohl Hintergrundwissen über die Prozesse des Policy-

Learnings und der sogenannten Komitologie auf der Ebene der Europäischen Union vermittelt, als auch praktisches Wissen zu Fragen der Einführung neuer Studienformen und Abschlüsse, der Akkreditierung neuer Studiengänge und der Einwerbung ausländischer Studierender ebenso wie zu Antragstellung und Management von EU-Forschungsprojekten verschiedenen Zuschnitts.

Weitere Informationen sind unter [www.eurherm.org](http://www.eurherm.org) verfügbar.

**Ansprechpartner:**

Nadine Burquel

European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) Brüssel

Tel.: + 32 (02) 2 89 24 60

E-Mail: [nadine.burquel@esmu.be](mailto:nadine.burquel@esmu.be)

Prof. Dr. Dorothea Jansen

Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften (DHV) Speyer

Tel.: + 49 (0) 62 32 654-364

E-Mail: [LS\\_jansen@dhv-speyer.de](mailto:LS_jansen@dhv-speyer.de)

### Buchvorstellungen

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschulforschung dar, die der Herausgeber zum gegenwärtigen Zeitpunkt für lesenswert hält. Sie befassen sich mit der Frage mehrfacher Ausbildungen in Deutschland, den Qualifizierungsmöglichkeiten von Tutoren sowie der Entwicklung der Hochschulfinanzierung in England.

Jacob, Marita: *Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, ISBN 3-531-14207-0, 287 Seiten

In Zuge der Bildungsexpansion haben auch Mehrfachausbildungen zugenommen. Für ihre Untersuchung wertet die Autorin die Daten von etwa 3.000 Personen einer auf Westdeutschland bezogenen Lebensverlaufsstudie aus. Zentrales Ergebnis ist die Tatsache, dass Mehrfachausbildungen nicht etwa zur Verringerung von Unterschieden bezüglich Erwerbchancen und -erfolg führen, sondern eher bestehende Unterschiede, die z. B. durch die soziale Herkunft und das Geschlecht bedingt sind, verstärken.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die in den letzten Jahrzehnten gestiegene Bildungsbeteiligung, die zu einem höheren Anteil von Menschen mit mehr als einer Ausbildung (Berufsausbildung, Studium) geführt hat. Die Autorin geht ausführlich auf das Ausmaß, den fachlichen Zusammenhang sowie die Gründe für die Aufnahme von Mehrfachausbildungen ein. Sie zeigt außerdem, dass Mehrfachausbildungen meist mit einem steigenden Abschlussniveau einhergehen, von der sozialen Herkunft und vom Geschlecht abhängen (Männer nehmen häufiger Zweitausbildungen auf und diese sind häufiger mit einer Höherqualifizierung verbunden als bei Frauen) sowie oft als Ausweg aus der Arbeitslosigkeit gewählt werden. Die Untersuchung bietet einen guten Überblick über das Phänomen der Mehrfachausbildungen, wobei Jacob „die Nachfrageseite des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes vernachlässigt“ (S. 243).

Knauf, Helen: Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. 2. Aufl., Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 2005, ISBN 3-937026-34-7, 159 Seiten

Tutoren kommt eine wichtige Aufgabe bei der Unterstützung der Lehre an Hochschulen zu. Im Unterschied zu Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern sind sie jedoch Neulinge auf dem Gebiet der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten. In den meisten Fällen treten Tutoren ihre Tätigkeit ohne qualifizierte Einweisung an. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des Buchs, Tutoren eine qualifizierte Einführung in ihre Tätigkeit zu geben. Im ersten Teil werden Grundlagen einer teilnehmerorientierten Didaktik für Tutoren dargestellt. Dabei geht die Autorin auf Methoden wie Brainstorming, Mindmapping und Möglichkeiten der Visualisierung von Inhalten ein. Ein besonderer Schwerpunkt stellt das Vorgehen in Orientierungstutorien dar. Der zweite Teil des Buches zeigt einige Beispiele von Veranstaltungen für die Qualifizierung von Tutoren. Das Buch bietet eine gute Einführung für angehende Tutoren, die sich auf ihre Tätigkeit vorbereiten wollen. Wie die Autorin selbst klarstellt, kann es jedoch „die vorbereitende Interaktion mit anderen in einem Workshop nicht ersetzen“, sondern ist als Ergänzung zu diesem gedacht.

Orr, Dominic: Hochschulsteuerung und Autonomie englischer Universitäten. Hochschulfinanzierung und Qualitätssicherung aus einer Verfahrensperspektive. Münster: Waxmann, 2005, ISBN 3-8309-1535-7, 233 Seiten

Die Studie bietet eine Analyse des englischen Systems der Hochschulfinanzierung und seiner Wirkungsweise von 1920 bis zur Gegenwart. Dabei arbeitet der Autor zunächst den Entwicklungsverlauf des Finanzierungssystems sowie die dahinter stehenden hochschulpolitischen Prinzipien heraus und beschreibt den Weg von einer Vielfalt der Finanzierungsquellen (private Spenden, Stiftungsgelder und unterstützende staatliche Finanzierung) hin zu einer homogenen Finanzierung überwiegend durch staatliche Finanzmittel, welche wiederum, da diese die Finanzierung der Hochschulen dauerhaft nicht sicherstellen konnten, zu einer Vielfalt der Quellen zurückführte. Die auf dieser Darstellung aufbauenden Kapitel bieten eine konzeptionelle Analyse der seit 1985 praktizierten Verfahren der Hochschulfinanzierung und Qualitätssicherung nach dem Grundgedanken des New Public Management und des Marktmechanismus. Dabei wird auf die Finanzierungsmethodik des Higher Education Funding Council sowie die Rolle der Quality Assurance Agency und der Research Assessment Exercises eingegangen. Die informative Studie enthält ein umfangreiches Literaturverzeichnis sowie ein Glossar der Institutionen im englischen Hochschulbereich.

## Jahresindex 2005

	Heft	Seite
<i>Berning, Ewald; Falk, Susanne:</i> Das Promotionswesen im Umbruch	1	48
<i>Braun, Christian A.; Krefft, Michael; Schuler, Hubert:</i> „Docphilol“ – eine Initiative von Promovierenden in den Geisteswissenschaften	1	126
<i>Dörfler, Reinhard:</i> Diplom, Bachelor, Master aus Sicht der Wirtschaft	3	108
<i>Elton, Lewis:</i> Britain's Relationship to the Bologna Declaration	2	32
<i>Enders, Jürgen:</i> Brauchen die Universitäten in Deutschland ein neues Paradigma der Nachwuchsausbildung?	1	34
<i>Finocchietti, Carlo; Capucci, Silvia:</i> Accreditation in Higher Education in Italy	4	30
<i>Gebhard, Martin:</i> Elitenetzwerk Bayern – promovieren in einem Internationalen Doktorandenkolleg	1	102
<i>Gerhardt, Anke; Briede, Ulrike; Mues, Christopher:</i> Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung	1	74
<i>Goppel, Thomas:</i> Europäische Angleichung der Studiengänge und -abschlüsse – Perspektiven und Aufgaben für die Politik	3	114
<i>Haase, Axel:</i> Die Graduiertenschule an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg	1	96
<i>Handel, Kai; Jaeger, Michael; Schmidlin, Janina:</i> Evaluation der formelgebundenen Mittelvergabe für die niedersächsischen Fachhochschulen	2	72
<i>Illing, Gerhard:</i> Das Internationale Promotionsprogramm "Munich Graduate School of Economics"	1	116
<i>Kehm, Barbara M.:</i> Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe. Good Practice and Issues of Concern	1	10
<i>Kohnhäuser, Erich:</i> Entwicklungen im europäischen Hochschulraum: Diplom – Bachelor – Master	3	88
<i>Lain Fernández, Noemi:</i> Promovieren in einem Graduiertenkolleg	1	122
<i>Notz, Matthias:</i> Das postgraduale Studium „Betriebswirtschaftliche Forschung“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München	1	110

	Heft	Seite
<i>Pastohr, Mandy; Wolter, Andrä</i> : Studiennachfrage und Nachwuchspotentiale in den Ingenieurwissenschaften – Das Beispiel Sachsens im Bundesvergleich	2	46
<i>Petzina, Dietmar</i> : Der Bologna-Prozess in Deutschland – Stand und Perspektiven	3	18
<i>Pritchard, Rosalind</i> : Education Staff and Students under Neoliberal Pressure: a British-German Comparison	4	6
<i>Prokein, Christian</i> : Erfahrungsbericht eines Absolventen der Fachhochschule München	3	102
<i>Rank, Ernst</i> : Der Weg der Technischen Universität München zur Verwirklichung des Bologna-Prozesses	3	38
<i>Ruppert, Helmut</i> : Der Übergang von Diplom/Magister zu Bachelor/Master aus Sicht der Universität Bayreuth	3	74
<i>Schick, Marion</i> : Erfahrungen mit Bachelor und Master sowie Perspektiven des Bologna-Prozesses aus Sicht der Fachhochschule München	3	52
<i>Schindler, Götz; Stewart, Gerdi</i> : Wie gewinnt man mehr Professorinnen? Evaluation des Lehrauftragsprogramms an bayerischen Fachhochschulen	2	90
<i>Schmidt, Siegfried H.; Hongjie, Chen</i> : Die Entwicklung des Hochschulwesens in China	4	96
<i>Senger, Ulrike</i> : Internationaler Wissenschaftsstandort Deutschland? Eckpunkte qualitativer Internationalisierung der Doktorandenausbildung am Beispiel des Modells „Internationales Doktorandenforum“	4	56
<i>Sticchi Damiani, Maria</i> : The Bologna Process and the Reform of the Italian Higher Education System	3	6
<i>Stucki, Peter</i> : Das Bundesprogramm, Swiss Virtual Campus	4	84
<i>Weiler, Hans N.</i> : Wissenschaft und Wirtschaft in Silicon Valley – Anmerkungen zu einer umstrittenen Symbiose	2	8
<i>Winter, Martin</i> : Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform	2	112

## Index of abstracts 2005

	issue	page
<i>Berning, Ewald; Falk, Susanne</i> : The German doctoral training in transition	1	48
<i>Braun, Christian A.; Krefft, Michael; Schuler, Hubert</i> : "Docphilol" – an initiative of doctoral candidates in the Humanities	1	126
<i>Dörfler, Reinhard</i> : "Diplom", Bachelor and Master from the Employers' point of view	3	108
<i>Elton, Lewis</i> : Britain's Relationship to the Bologna Declaration	2	32
<i>Enders, Jürgen</i> : Do the German universities need a new paradigm for doctoral training?	1	34
<i>Finocchietti, Carlo; Capucci, Silvia</i> : Accreditation in Higher Education in Italy	4	30
<i>Gebhard, Martin</i> : The international Doctoral Programmes as part of the Elite Network of Bavaria	1	102
<i>Gerhardt, Anke; Briede, Ulrike; Mues, Christopher</i> : The situation of doctoral candidates in Germany – results of a survey	1	74
<i>Goppel, Thomas</i> : Assimilation of Study Courses and Degrees within Europe – Perspectives and Tasks in the Range of Politics	3	114
<i>Haase, Axel</i> : The International Graduate School at the Julius-Maximilians-University Würzburg	1	96
<i>Handel, Kai; Jaeger, Michael; Schmidlin, Janina</i> : Evaluation of the performance based lump-sum budget allocation system for Lower Saxony's Universities of Applied Sciences	2	72
<i>Illing, Gerhard</i> : Munich Graduate School of Economics	1	116
<i>Kehm, Barbara M.</i> : Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe. Good Practice and Issues of Concern	1	10
<i>Kohnhäuser, Erich</i> : Developments in the European Higher Education Area: „Diplom" – Bachelor – Master	3	88
<i>Lain Fernández, Noemi</i> : Doing a doctorate at a graduate school	1	122
<i>Notz, Matthias</i> : The postgraduate study "business research" at the Ludwig-Maximilians-University of Munich	1	110

	issue	page
<i>Pastohr, Mandy; Wolter, Andrä</i> : The development of recruitment and social demand for studies in Engineering – A case study on Saxony compared with total Germany	2	46
<i>Petzina, Dietmar</i> : The Bologna Process in Germany – Status and Perspectives	3	18
<i>Pritchard, Rosalind</i> : Education Staff and Students under Neoliberal Pressure: a British-German Comparison	4	6
<i>Prokein, Christian</i> : Experiences of a Graduate of the Munich University of Applied Sciences	3	102
<i>Rank, Ernst</i> : The Technical University of Munich on its Way to implement the Bologna Process	3	38
<i>Ruppert, Helmut</i> : The Transition from "Diplom" and "Magister" Studies to Bachelor and Master Studies at Bayreuth University	3	74
<i>Schick, Marion</i> : Experiences with Bachelor and Master and Perspectives of the Bologna Process – Prospects of the Munich University of Applied Sciences	3	52
<i>Schindler, Götz; Stewart, Gerdi</i> : How to get more female professors? Evaluating a program for promoting teaching experience at Bavarian Universities of Applied Sciences	2	90
<i>Schmidt, Siegfried H.; Hongjie, Chen</i> : The evolution of the Higher Education System in China	4	96
<i>Senger, Ulrike</i> : A location of science? Fundamentals of qualitative Internationalisation of Doctoral Training by the example of the "International Forum of Doctoral Candidates"	4	56
<i>Sticchi Damiani, Maria</i> : The Bologna Process and the Reform of the Italian Higher Education System	3	6
<i>Stucki, Peter</i> : 'Swiss Virtual Campus' – A national programme	4	84
<i>Weiler, Hans N.</i> : Science an Economy in Silicon Valley – Remarks on a disputed Symbiosis	2	8
<i>Winter, Martin</i> : Opportunities for student participation in quality assurance and academic reform	2	112

**Hinweise für Autoren:**

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bildet ein wissenschaftliches Forum für Arbeiten aus der Hochschulforschung und richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politische Entscheidungsträger, Wissenschaftler und Hochschulorganisationen sowie an Forscher, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Sie bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Publikation wissenschaftlicher Arbeiten mit einem Umfang von maximal 20 Seiten.

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Beiträge eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige innerhalb und außerhalb des Instituts. Danach erhalten die Autoren eine schriftliche Rückmeldung zu ihrem Aufsatz. Die redaktionelle Betreuung der Beiträge liegt bei Mitarbeitern des Staatsinstituts, während die Druckfassung extern von einem Grafiker erstellt wird.

Allen Manuskripten sollten ein kurzes Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Es wird darum gebeten, bei Abbildungen, die in Microsoft-Word-Dokumenten eingebettet sind, ergänzend zu der Textdatei die Originaldatei (aus Powerpoint, Excel oder anderen Programmen) mitzuschicken. Bitte senden Sie Ihr Manuskript an:

**Dr. Lydia Hartwig**

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung  
Prinzregentenstraße 24  
80538 München  
E-Mail: [L.Hartwig@ihf.bayern.de](mailto:L.Hartwig@ihf.bayern.de)

BAYERISCHES STAATSIKITUT  
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG  
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN