

Andrea Kottmann

Niederlande: Entwicklungen in Hochschul- und Lehrerbildung

1. Einführung

Die Niederlande übten in den vergangenen Jahrzehnten häufig eine Vorreiterrolle in der Einführung ‚neuer‘ Wege im Rahmen der Hochschulpolitik aus. Das war zum Beispiel bei der Implementierung von Qualitätssicherungssystemen für die Hochschullehre der Fall. Diese haben dort schon in den 1980er-Jahren Einzug gehalten und wurden nachfolgend in der Mehrheit der europäischen Länder in ähnlicher Weise implementiert. Auch gegenwärtig werden im Hochschulbereich zahlreiche Innovationen durchgeführt, die für andere Länder möglicherweise als Anregung für die Gestaltung der Hochschulpolitik von Interesse sein können.

Von besonderem Interesse ist in den Niederlanden aktuell – wie in vielen anderen europäischen Ländern auch – die Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre sowie die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems. Hierzu wurde in der jüngeren Vergangenheit ein politisches Instrumentarium entwickelt, das in der Lage ist, diese verschiedenen Anforderungen und Zielsetzungen zu realisieren. Auffällig

ist dabei, dass die Gestaltung des Policy-Mixes sich nicht mehr primär an Grundsätzen des New Public Managements, in dem Effizienzsteigerungen des Bildungssystems als quantitative Steigerung des Outputs bei möglichst geringem Mitteleinsatz verstanden werden, orientiert. Zwar basieren die aktuellen Regelungen noch auf Annahmen, mit denen der Bildungssektor als Markt interpretiert wird, d. h. sie sollen den Wettbewerb zwischen den Institutionen verstärken, Transparenz für die Nachfrager nach Bildung und Forschung ermöglichen sowie eine Steigerung der systemischen Leistungsfähigkeit erreichen. Doch hat sich dabei das Verständnis von Effizienz mehr in Richtung eines Public-Value-Ansatzes verschoben (vgl. Alford/O'Flynn 2009; Moore 1995). Die hochschulische Ausbildung soll dabei dem Individuum größtmögliche Chancen bieten. Dies gelingt, indem sie sich den Kompetenzen und Aspirationen des jeweiligen Individuums optimal anpasst und es so auf zukünftige Anforderung optimal vorbereitet. D. h., durch die bestmögliche Nutzung individueller Kompetenzen wird eine Vergrößerung des Gemeinwohls erwartet. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung existieren zurzeit eine Reihe von Maßnahmen, die eine Ausdifferenzierung des Studienangebotes, eine Qualitätssteigerung der Ausbildung und eine bessere Abstimmung von Bildungsangebot und -nachfrage auf individueller Ebene erreichen sollen.

Diese Maßnahmen werden im Folgenden vorgestellt und hinsichtlich ihrer intendierten wie auch bereits realisierten Effekte beschrieben. Zuvor werden zentrale Charakteristika des niederländischen Hochschulsystems sowie die Umsetzung der Bologna-Reformen dargestellt.

2. Das niederländische Hochschulsystem

Die Niederlande verfügen im öffentlich finanzierten Bereich¹ über ein binäres Hochschulsystem, d. h. es existieren Universitäten und Fachhochschulen (*Hoger Beroeps-Onderwijs* – im Folgenden HBO). Universitäten sind auf die wissenschaftliche Ausbildung ausgerichtet; Fachhochschulen sind im Bereich der tertiären beruflichen Ausbildung tätig. Im Jahr 2016 existieren in den Niederlanden 13 Forschungsuniversitäten, eine Fernuniversität (Open University) sowie vier kleinere, theologisch-humanistisch ausgerichtete Universitäten. Daneben gibt es 34 öffentlich finanzierte HBOs. Während die Zahl der Universitäten seit einigen Jahren stabil ist,

1 Daneben gibt es in den Niederlanden auch einen privaten Hochschulsektor, auf den hier nicht eingegangen wird.

hat sich die Zahl der HBOs durch Fusionen und Schließungen in den vergangenen Jahren verringert. Für alle öffentlich finanzierten Hochschulen ist das derzeitige Hochschulgesetz (WHW) verbindlich. Die HBOs bilden den größeren Teil der Studierenden in den Niederlanden aus. Von den insgesamt 701.400 Studierenden, die in 2015 an den öffentlichen Hochschulen eingeschrieben waren, studierten ca. 442.000 Personen an den HBOs (ca. 63 % aller Studierenden) und 259.400 an den 13 Forschungsuniversitäten (ca. 37 % aller Studierenden)². Die Zahl der Studierenden stieg seit 2010 um ca. 6 % an (Inspectie van het Onderwijs 2015c).

Voraussetzung für den Zugang zu Hochschulen ist der Erwerb eines entsprechend qualifizierenden Schulabgangszeugnisses, wobei die verschiedenen höheren Bildungswege entweder auf den Besuch einer HBO oder einer Universität vorbereiten. Einstiegsvoraussetzung für den Besuch einer HBO ist das Vorliegen eines HAVO-Abschlusses (*hoger algemeene vormend onderwijs*; fünfjährige allgemeinbildende Oberstufe) oder eines MBO-Abschlusses (*middelbaar beroepsonderwijs*; vierjährige berufsbildende Oberstufe). Die Einschreibung in ein Bachelorprogramm an einer Universität kann nur mit einem VWO-Abschluss (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*; sechsjährige allgemeinbildende Oberstufe) oder nach dem erfolgreichen Abschluss eines Studienjahres mit mindestens 60 ECTS an einer HBO erfolgen (vgl. Vossensteyn 2014, S. 112 f.). Der VWO-Abschluss berechtigt auch zum Studium an einer HBO.

Im Hinblick auf die Studienerfolgsquoten zeigt sich eine gegensätzliche Entwicklung für die beiden Ausbildungsbereiche: Von den Bachelor-Studierenden an den HBOs, die in 2005 ihr Studium begannen, hatten innerhalb von vier Jahren nach Studienbeginn 63,3% ihr Studium mit einem Abschluss beendet; von den Studierenden, die in 2009 starteten, waren dies 57%. An den Universitäten war dagegen ein Anstieg der Studienerfolgsquote zu verzeichnen: Während von der 2006-Kohorte noch 53,2% innerhalb von vier Jahren ihr Studium abschlossen, lag dieser Wert für die 2010-Kohorte bei 67,7% (Inspectie van het Onderwijs 2015c, S. 177).

Die Qualitätssicherung im Hochschulbereich wird in den Niederlanden durch die ‚Inspectie van het Onderwijs‘ (IvHO) geregelt, die dazu in der Durchführung mit der ‚Nederlands-Vlaamse-Accreditatie-Organisatie‘ (NVAO) zusammenarbeitet. Unter der Aufsicht der IvHO formuliert die NVAO dabei die Grundsätze und Regelungen des Akkreditierungswesens. Innerhalb des Systems sind die Hochschulen primär verantwortlich für die Qualität von Studium und Lehre und müssen adäquate Maß-

2 Vgl. <http://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen> [Zugriff: 20.05.2017].

nahmen für die Qualitätssicherung eingerichtet haben. Eine öffentliche Förderung erhalten die Hochschulen nur für die Studiengänge, die von der NVAO akkreditiert wurden. Hochschulen führen Selbst-Evaluationen ihrer Studiengänge durch, eine Akkreditierung erfolgt allerdings nur durch externe Organe und wird für Studiengänge und Institutionen vergeben.³ Eine Systemakkreditierung, bei der Hochschulen Selbstakkreditierungsrechte erhalten, existiert in den Niederlanden nicht.

3. Die Umsetzung der Bologna-Reformen in den Niederlanden

Die ursprünglichen Ziele der Bologna-Reform, d.h. vor allem die Umsetzung des Bachelor- und Mastersystems, ist in den Niederlanden weitgehend abgeschlossen. Bereits in 2001 wurden die notwendigen gesetzlichen Grundlagen für die Umsetzung des Bologna-Prozesses geschaffen. Gemäß des Fortschrittsberichts zur Umsetzung des Bologna-Prozesses studierten in 2013/2014 etwa 70 % der Studierenden in Bachelor- bzw. Masterstudiengängen (European Commission / EACEA / Eurydice 2015). 45 % der Bachelorstudiengänge im wissenschaftlichen Ausbildungsbereich umfassen häufig noch 240 ECTS, dies betrifft 70 % der Studierenden in diesen Studiengängen.⁴ Auch Studiengänge der tertiären Berufsausbildung verlangen in den Niederlanden mehr ECTS, dies sind häufig 210 ECTS. Daneben setzen die Niederlande das Diploma-Supplement ein und gehörten in 2014 zu den Ländern, in denen dessen Gebrauch überwacht wurde.⁵ Weiterhin werden in der Qualitätssicherung die Europäischen Standards vollständig umgesetzt. Insgesamt sehen sich die Niederlande im Vergleich zu anderen Ländern bei der Umsetzung der Maßnahmen zur Etablierung der European Higher Education Area (EHEA) gut aufgestellt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2015b). Im Anschluss an das Jerewan-Communiqué 2015 werden die weitere Verbesserung der Qualität und die Relevanz von Studium und Lehre, des (gender-)gerechten Zugangs zur Hochschul-

3 Vgl. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:-Quality_Assurance_in_Higher_Education [Zugriff: 20.05.2017].

4 In der Mehrheit der Bologna-Länder umfasst das Curriculum dieser Studiengänge 180 ECTS.

5 Die Inspectie voor het Onderwijs ist für dieses Monitoring zuständig. In einer Stellungnahme der Bildungsministerin zum Fortschrittsbericht der Bologna-Implementation wird die Verwendung des Diploma-Supplements als eines der verbesserungswürdigen Elemente benannt.

bildung als Herausforderungen für das Hochschulsystem und die Hochschulpolitik genannt. Auf der Ausführungsebene stellen die Einrichtung von Qualitätssicherungsmaßnahmen für Joint-Degree Programme, die Verbesserung der Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen sowie die Integration der in 2006 eingeführten Kurzzeitstudienprogramme ‚Associate Degrees‘ in den nationalen Qualifikationsrahmen wichtige Handlungsoptionen dar.

4. Aktuelle Entwicklungen der niederländischen Hochschulpolitik

4.1 Die „strategisch agenda hoger onderwijs 2015–2025“: Effizienz und Qualität als zentrale Politikziele

In den vergangenen Jahren war der sogenannte Veerman-Bericht für die Entwicklung der niederländischen Hochschulpolitik von besonderer Bedeutung (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel 2010). Der Bericht fasst die Ergebnisse einer Stärken- und Schwächen-Analyse des niederländischen Hochschulsystems vor dem Hintergrund seiner Zukunftsfähigkeit zusammen und gibt Empfehlungen für dessen Weiterentwicklung. Insgesamt wirft der Bericht einen kritischen Blick auf die Zukunftsfähigkeit des Systems. Als zentrales Problem benannte er den Mangel an Effizienz, der sich insbesondere in zu hohen Abbruchquoten und zu langen Studienzeiten zeigte. Daneben kritisierte er das nur wenig ausdifferenzierte Ausbildungsangebot. Dieses entspricht nur in einem geringen Grad den Kompetenzen, Interessen und Erwartungen einer stark differenzierten Studierendenpopulation. Das Studienangebot besitzt daher nur wenig Flexibilität sich dieser Nachfrage anzupassen. Zur Lösung der Probleme schlug die Kommission vor, eine Differenzierung des Hochschulsystems für drei Dimensionen vorzunehmen (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel 2010, S. 30 ff.): erstens die Differenzierung des Systems als Ganzes. Damit wurde vor allem eine Stärkung der binären Struktur empfohlen, die dazu führen sollte, den jeweiligen spezifischen Ausbildungscharakter von Universitäten und Fachhochschulen hervorzuheben. Für Forschungsuniversitäten wurde empfohlen, den Charakter als wissenschaftlich orientierte Ausbildungsinstitutionen, die vor allem forschungsbasierte Lehre anbieten, in den Vordergrund zu stellen. Die Empfehlung für die Fachhochschulen schlug eine Stärkung der tertiären Berufsausbildung und deren Anbindung an praxisorientierter Forschung vor. Zweitens forderte die Kommission eine stärkere Differenzierung der

Hochschulen, die sich in der Schärfung der institutionellen Profile niederschlagen sollte. Drittens forderte die Kommission eine Ausdifferenzierung des Studienangebotes, das in der Lage ist, verschiedensten Bildungsnachfragen gerecht zu werden. Neben einer inhaltlichen Ausdifferenzierung, die auch auf der institutionellen Profilschärfung beruhen sollte, wurde hier auch die Schaffung neuer Studienabschlüsse – wie z. B. die Associate Degrees – empfohlen. Die Vorschläge der Veerman-Kommission können dahingehend interpretiert werden, dass mit ihnen ein Hochschulsystem geschaffen werden soll, das in der Lage ist, Ansprüchen verschiedenster Stakeholder (wie z. B. den sich wandelnden Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt) und auch den sich wandelnden Bedürfnissen einer stärker diversifizierten Studierendenpopulation gerecht zu werden.

In den Empfehlungen spiegelt sich ein sehr spezifisches Verständnis der Effizienz von Hochschulausbildung wider. Im Mittelpunkt steht dabei, eine bessere Abstimmung von Angebot und Nachfrage zu erreichen. Hierbei geht es darum, der Ausdifferenzierung von Nachfrage durch ein passendes Angebot Rechnung zu tragen. Dadurch soll ein effizienterer Mitteleinsatz realisiert werden als dies mit einem weniger stark ausdifferenzierten Studienangebot, welches nicht alle potentiellen Bedürfnisse der Nachfragenden befriedigen kann, möglich wäre.

Für die Realisierung dieser Art von Effizienz wurden seit 2010 verschiedene gesetzliche Regelungen eingesetzt. Diese sollen auf Anbieterseite die oben beschriebene dreifache Ausdifferenzierung erreichen und dabei helfen, die Bildungsbedarfe und Erwartungen der Nachfragenden an Hochschulbildung sowie ihre Kompetenzen, die sie in den Bildungsprozess einbringen können, klar zu erkennen. Von besonderer Bedeutung sind auf Anbieterseite die Implementation von Ziel- und Leistungsvereinbarungen in der Lehre (prestatieafspraken) sowie die Möglichkeit, neue Studienabschlüsse zu offerieren und das Studienangebot auszdifferenzieren (z. B. durch das Angebot von Honours-Programmen, Associate Degrees oder dreijährige Studiengänge in den Fachhochschulen). Auf Seiten der Nachfrage ist vor allem die Umstellung der Studierendenfinanzierung sowie die Verbesserung der Unterstützung der Studienwahl durch die Kampagne ‚studeer met een plan‘ zu nennen. Weiterhin sind Matching-Instrumente zu erwähnen, die vor und nach Aufnahme des Studiums Studierende und Hochschulen dabei unterstützen sollen, bestmögliche Kombinationen von Studierendem und Studiengang zu realisieren.⁶

6 Diese Instrumente werden unten im Detail vorgestellt.

Gegenwärtig liegen erste Ergebnisse vor die nachweisen, dass sich beispielsweise die Studiendauer verringert und sich die Abschlussquoten in einigen Bereichen verbessern. Gleichzeitig hat bereits eine Ausdifferenzierung des Studienangebotes stattgefunden (vgl. Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek 2016).

Diese Ergebnisse schlagen sich in der aktuellen hochschulpolitischen Strategie des niederländischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft nieder (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2015a). Darin wird der gegenwärtige Zustand des Hochschulsystems als zufriedenstellend beurteilt, da für verschiedene Empfehlungen der Veerman-Kommission bereits deutliche Fortschritte erkennbar sind. Dennoch wird insbesondere die Qualität der Hochschulbildung weiterhin kritisch beurteilt. Für den Zeitraum 2015–2025 nennt die Strategie daher als oberstes Ziel, eine weitere Qualitätsverbesserung zu erreichen. Dazu werden Maßnahmen vorgeschlagen, die unter anderem die Einführung von kleinformatischen Ausbildungsgruppen und die Schaffung von optimalen Bedingungen in Studium und Lehre mit einer angemessenen Varianz von Lehr- und Lernformen ermöglichen (*rijke leeromgeving*). Im Weiteren sind die Professionalisierung der Lehrenden an Hochschulen sowie die Schaffung von Möglichkeiten, Lehrinnovationen zu entwickeln und damit zu experimentieren, zu nennen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2015a, S. 23 ff.).

4.2 Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Einen wesentlichen Impuls gab der Veerman Bericht für die (temporäre) Veränderung des Finanzierungsmodells für die Hochschulen, mit der zwischen Ministerium und Hochschulen jeweils individuelle Ziel- und Leistungsvereinbarungen (*prestatieafspraken*) getroffen wurden. Diese Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden seit 2012 probeweise eingesetzt.⁷ Damit wurden die Hochschulen aufgefordert, individuelle Zielgrößen zu Schlüsselindikatoren in der Lehre, die in einem Zeitrahmen von fünf Jahren als realisierbar angesehen werden, anzugeben. Gleichzeitig mussten sie in einem detaillierten Plan beschreiben, wie sie die gesetzten Ziele erreichen wollen. Die individuellen Vereinbarungen wurden für die folgenden Indikatoren getroffen:

7 Die endgültige Entscheidung darüber, ob das Modell auch in Zukunft genutzt werden soll, steht noch aus.

- Ausfallrate nach dem ersten Studienjahr
- Studienwechsler nach dem ersten Studienjahr
- Studienerfolgsquote in den Bachelorprogrammen innerhalb der nominalen Studiendauer plus ein Jahr
- Exzellenz – gemessen entweder durch die Bewertungen aus der Nationalen Student Enquête (Nationaler Survey der Studierendenzufriedenheit) oder durch die Zahl von Studierenden in den sogenannten Honors-/Exzellenz-Studiengängen
- Durchschnittliche Zahl der Kontaktstunden für die Studierenden⁸
- Für Universitäten: der Prozentsatz von Lehrenden, die sich im Rahmen einer hochschuldidaktischen Fortbildung nachweislich für die Lehre fortgebildet haben⁹
- Für HBOs: der Prozentsatz der Lehrenden, die einen Dokortitel haben
- Der Anteil von Overhead-Kosten an den Aufwendungen für die Lehre

Diese Indikatoren bestimmen allerdings nur einen Teil des Budgets für die Lehre. Insgesamt entfallen derzeit etwa 28 % der staatlichen Gesamtzuwendung an die Hochschulen auf die Finanzierung der Lehre. Von diesem Lehrbudget werden wiederum etwa zwei Drittel in Abhängigkeit von Studierenden- und Absolventenzahlen vergeben. Das letzte Drittel entfällt auf die oben genannten Indikatoren (etwa 7 % des Gesamtbudgets), von dem der Großteil für die Erreichung der Ziele verwendet wird (etwa 5 % des Gesamtbudgets). Die restlichen zwei Prozent werden im Rahmen eines kompetitiven Verfahrens verteilt, bei dem die Vorschläge der Hochschulen für die Umsetzung der Zielvereinbarungen prämiert werden. Nur den Hochschulen, deren Vorschläge von einer Kommission als herausragend beurteilt werden, wird dieses zusätzliche Budget zur Verfügung gestellt.

Mit der Einführung der *prestatieafspraken* setzt das Ministerium für die Hochschulen einen starken Stimulus, Innovationen und Verbesserungen in der Lehre zu entwickeln und einzuführen. Auch die Schärfung der Ausbildungsprofile an den Hochschulen wurde damit angeregt.

8 Kontaktstunden sind dabei definiert als Stunden pro Woche, die Studierende direkten Kontakt mit Lehrenden haben, wie z. B. in Lehrveranstaltungen.

9 Diese hochschuldidaktischen Zertifikate sind die BKO (*Basiskwalificatie Onderwijs* – Basiszertifikat Lehre) oder SKO (*Seniorkwalificatie Onderwijs* – Seniorzertifikat Lehre), die Lehrende im Rahmen von hochschuldidaktischen Fortbildungen an den Hochschulen erwerben können.

4.3 Studierendenfinanzierung

Bis 2015 verfügten die Niederlande über ein relativ generöses Modell der Studierendenfinanzierung. Darin wurde allen Studierenden, unabhängig vom Einkommen der Eltern, ein Basisstipendium (*basisbeurs*) zur Verfügung gestellt. Weiterhin gab es für Studierende, deren Eltern nur über ein geringes Einkommen verfügten, die Möglichkeit zur Aufstockung des Basisstipendiums. Studierende mit Eltern, die über ein höheres Einkommen verfügten, konnten diese Unterstützung als Kredit anfragen. Grundsätzlich galt für die Basisstipendien sowie für deren Aufstockung, dass sie anfänglich als Kredit gewährt wurden, sich aber in ein Stipendium verwandelten, falls Studierende ihr Studium innerhalb von zehn Jahren erfolgreich beendet hatten (vgl. Vossensteyn 2014, S. 119 ff.).¹⁰

Seit 2012 wurde – im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Krise und der Verknappung der Mittel – eine Reform der Studierendenfinanzierung diskutiert. Darin wurde vorgeschlagen, die finanzielle Unterstützung Studierender grundsätzlich als Darlehen zu gewähren, die nach Abschluss beziehungsweise nach Abbruch des Studiums in Abhängigkeit vom erzielten Einkommen zurückgezahlt werden müssen. Diese Reform wurde in 2015 nach langer Diskussion und verschiedensten Neuregelungen umgesetzt. Grundsätzlich ist die finanzielle Unterstützung der Studierenden gegenwärtig ein, wenn auch niedrig verzinstes Darlehen, das im vollen Umfang zurückgezahlt werden muss. Lediglich für einige Bestandteile besteht die Möglichkeit, dass – bei Erfüllung bestimmter Auflagen – das Darlehen in einen Zuschuss verwandelt wird.

Die Einführung der neuen Studierendenfinanzierung war durch zwei wesentliche Gründe motiviert: *Erstens* stehen dem Hochschulsystem damit auf längere Sicht mehr Mittel zur Verfügung. Diese sollen vornehmlich zur Verbesserung der Lehrqualität eingesetzt werden; Studierende wie auch Lehrende haben ein Mitspracherecht bei der Verwendung dieser zusätzlichen Mittel. *Zweitens* sollen Studierende dazu motiviert werden, eine bewusste Studienwahlentscheidung zu treffen, da sie die Kosten des Studiums als Investition in ihre eigene Zukunft verstehen können.

Seit 2015 stehen Studierenden vier Formen der finanziellen Unterstützung zur Verfügung, die sie frei auswählen können. Dazu gehören der Studienkredit (zinsgünstiges Darlehen, dessen Höhe durch die Studierenden bestimmt werden kann), eine zusätzliche Unterstützung für Studierende,

10 Zudem wurden Studierende durch einen Kredit zur Finanzierung der Studiengebühren und bei der Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs unterstützt.

deren Eltern nur über ein geringes Einkommen verfügen, ein Studierendenticket für den öffentlichen Nahverkehr und ein zinsgünstiges Darlehen für die Finanzierung der Studiengebühren.¹¹ Bei der Wahl ihrer Studienfinanzierung können sich die Studierenden umfassend beraten lassen.

Die Einführung der neuen Regelungen war in den Niederlanden stark umkämpft. Es wurde befürchtet, dass insbesondere Kinder aus sozial schwächeren Familien sich gegen die Aufnahme eines Studiums entscheiden. Die Zahl der Erstsemester im Studienjahr 2015/2016 ist allerdings ungebrochen hoch, auch die Projektionen für die kommenden Studienjahre lassen keinen Einbruch der Studierendenzahlen vermuten. Diese Entwicklung zeigte sich schon in anderen Untersuchungen zu Erhöhung von Studiengebühren. Diese machten deutlich, dass die Entscheidung darüber ein Studium aufzunehmen, nicht wesentlich von der Höhe der Studiengebühren und der Wahrnehmung der möglichen Verschuldung durch die Aufnahme eines Kredites abhängen, sondern stärker durch die Wahrnehmung der Wahrscheinlichkeit, den Kredit später auch zurückzahlen zu können bzw. die Gebühren während des Studiums aus anderen Quellen finanzieren zu können, beeinflusst wird (vgl. Vossensteyn 2005; Vossensteyn 2014).

Leider liegen noch keine Ergebnisse dazu vor, in welchem Umfang und mit welcher Motivation die Studierenden die einzelnen Finanzierungselemente nutzen. Auch im Hinblick auf die langfristige Umsetzbarkeit dieses Finanzierungsmodells können noch keine validen Aussagen gemacht werden.

4.4 Unterstützung der Studierenden und Matching-Instrumente

In der Praxis wird die oben beschriebene Abstimmung von Angebot und Nachfrage auf verschiedene Weise umgesetzt. Von großer Bedeutung ist dabei, die Nachfrage nach Hochschulbildung zu steuern. Dabei geht es nicht allein darum, einen Abgleich zwischen Angebot und Nachfrage zu erreichen, um so z. B. eine zu starke Nachfrage nach beliebten Studiengängen einzuschränken. Vielmehr soll erreicht werden, dass Studierende die für sie bestmögliche Studienwahl treffen können. Diese läge dann vor, wenn Kompetenzen, Motivationen und Erwartungen der Studierenden mit den Anforderungen der von ihnen gewählten Studienprogramme im Einklang stehen.

11 D.h. die Studierenden können sich für oder gegen die Aufnahme eines Kredites entscheiden. Sie können auch im Verlauf des Studiums die Nutzung des Darlehens abbrechen oder unterbrechen.

Daher wird die Studienwahl in den Niederlanden zu verschiedenen Zeitpunkten im Student-Life-Cycle sowie mit jeweils unterschiedlichen Maßnahmen unterstützt. Von besonderer Bedeutung ist aktuell die Kampagne *„studeer met een plan“*, die dazu beitragen soll, dass Studieninteressierte gut informierte bzw. bewusste Studienwahlentscheidungen treffen. *Studeer met een plan* wendet sich an verschiedene Zielgruppen, d. h. neben Schülerinnen und Schülern, die planen, ein Hochschulstudium aufzunehmen, richtet sich die Kampagne auch an Personen, die bereits ein Hochschulstudium aufgenommen haben sowie an die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Studierenden. Die Maßnahme wird von der gegenwärtigen Ministerin für Bildung, Kultur und Wissenschaft prominent unterstützt. Ende Oktober 2015 wandte sie sich in einem Brief an alle Schülerinnen und Schüler, die im Sommer 2016 voraussichtlich ihre Schulausbildung mit einem für ein Hochschulstudium qualifizierenden Abschluss beenden werden. Der Brief stellte die wesentlichen Schritte und Regeln dar, um gut vorbereitet ein Studium beginnen zu können. Neben der Empfehlung, sich über die einzelnen Studienprogramme durch verschiedene Quellen oder Personen zu informieren, weist das Schreiben darauf hin, sich frühzeitig für ein Studienprogramm anzumelden, die Möglichkeit zu nutzen, die getroffene Studienwahl überprüfen zu lassen (*studiekeuzecheck*) und sich möglichst zeitnah über die verschiedenen Möglichkeiten der Studienfinanzierung zu informieren.

Auf nationaler Ebene finden sich neben den Informationsangeboten, die von den Hochschulen selbst gestaltet werden, auch umfangreiche Online-Datenbanken, die es den Studieninteressierten erlauben, sich einen vergleichenden Überblick über die für sie interessanten Studienangebote zu verschaffen. Die Webseite *„studiekeuze 123“* führt dazu Daten über zentrale Leistungsindikatoren niederländischer Hochschulen zusammen. Auf einen Blick können sich Studieninteressierte so für jedes Studienprogramm über Anforderungen, Inhalte und spätere Arbeitsmärkte der Absolventinnen und Absolventen sowie deren Zufriedenheit mit dem Studienprogramm informieren. Die Online-Plattform *„studie in cijfers“*, die mit dieser Seite verbunden ist, informiert darüber hinaus über zentrale Leistungsindikatoren wie Studienanfängerinnen und Studienanfänger, Leistungsanforderungen, Abschlussquoten und den beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen.

Die Möglichkeit, die eigene Studienwahl überprüfen zu lassen, stellt ein Recht der Studieninteressierten gegenüber den Hochschulen dar. Seit dem Studienjahr 2014 sind die Hochschulen gesetzlich dazu verpflichtet,

den Studieninteressierten, die sich schon vor dem ersten Mai eines jeden Jahres für einen Studiengang bei ihnen angemeldet haben, die Möglichkeit zu geben, ihre Studienwahl zu überprüfen. Hochschulen können dabei frei wählen, auf welche Weise sie diese Überprüfung durchführen. Dies kann im Rahmen von Tagen der offenen Tür, eines Probestudiums, Online-Tests oder auch Interviews mit den Studieninteressierten geschehen. Eine eventuelle Empfehlung, die im Rahmen dieser Überprüfung ausgesprochen wird, hat für die Studieninteressierten keinen verbindlichen Charakter; sie können ihr gewähltes Studium auch dann beginnen, wenn ein eventuelles Testergebnis die Entscheidung für ein anderes Studienfach oder Studiengang nahe legen würde.

Neben diesen Maßnahmen, die vor der Aufnahme des Studiums stattfinden, wurden in der jüngeren Vergangenheit an den Hochschulen Instrumente etabliert, die im ersten Studienjahr Anwendung finden und dazu beitragen sollen, dass Studierende das für sie passende Studium wählen. Von besonderer Bedeutung ist hier der sogenannte ‚*binding studieadvies*‘ (BSA – verpflichtende Studienberatung), mit dem für jeden einzelnen Studierenden innerhalb des ersten Studienjahres (in Bachelor-Programmen) entschieden wird, ob sie oder er ihr oder sein Studium fortsetzen kann. Maßgeblich für diese Entscheidung ist die Zahl der erworbenen Leistungspunkte im ersten Studienjahr. Den Hochschulen steht dabei frei, welche Schwellenwerte sie dieser Entscheidung zugrunde legen wollen. Häufig wird von den Hochschulen ein Wert von um die 50 ECTS eingesetzt. Studierende, die einen negativen Bescheid erhalten, können ihr Studium für einen festgelegten Zeitraum (zumeist drei Jahre) nicht in dem von ihnen gewählten oder einem ähnlichen Studiengang an ihrer oder an einer anderen niederländischen Hochschule fortsetzen. Sie müssen, sofern sie einen Hochschulabschluss anstreben, eine vollkommen neue Studienwahl treffen.

Der BSA wurde in den 2000er Jahren an einzelnen Hochschulen und dort in ausgesuchten Studiengängen angewandt und ist jetzt gesetzlich verankert.¹² Aktuell wird der BSA breit verwendet, d.h. alle niederländischen Hochschulen wenden ihn für fast alle von ihnen angebotenen Bachelor-Studiengänge an. Seit 2013 haben die Hochschulen auch das Recht, den BSA im zweiten oder dritten Studienjahr anzuwenden. Diese Möglichkeit wird bislang nur selten genutzt. Die Verwendung des BSA muss von den Hochschulen allerdings mit Maßnahmen, die der Verbesserung der Lehre dienen, begleitet werden. Dazu gehören insbesondere

12 Einen Überblick zur Entwicklung des BSA findet sich in Arnold (2014).

die Verbesserung der Beratung der Studierenden oder Maßnahmen, mit denen die Integration der Studienanfängerinnen und -anfänger in die Hochschule befördert werden soll.

Die Effektivität des BSA für Studienerfolg und Studienfortschritt wurde bereits untersucht. Arnold (2014) kann in seiner Untersuchung aufzeigen, dass der Einsatz des BSA einen positiven, wenn auch nur geringen Einfluss auf die Studienerfolgsquote hat. Allerdings wird in dieser Untersuchung auch deutlich, dass der BSA als Instrument verstanden werden kann, mit dem effektive und weniger effektive Studierende unterschieden werden können: Studierende, die einen negativen BSA erhalten hatten, schnitten auch in dem Studiengang, den sie in der Folge studierten, weniger erfolgreich ab. Die Effektivität des BSA ist dieser Untersuchung zufolge von der Zahl der Studierenden im Studiengang abhängig, insbesondere in großen Studiengängen konnten positive Effekte auf Studienerfolgsquote und Studienfortschritt verzeichnet werden. Sneyers und Witte (2015) untersuchten den Einfluss des BSA auf die Zufriedenheit der Studierenden und den Studienerfolg. Hinsichtlich des Studienerfolgs verzeichnen die Autoren insgesamt einen positiven Einfluss, allerdings war dieser Effekt für jüngere Kohorten Studierender nicht mehr zu erkennen – für diese sank die Studienerfolgsquote. Die Autorinnen und Autoren vermerken auch, dass die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden nach der Einführung des BSA signifikant gesunken ist. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird der BSA als ein Instrument beurteilt, das unter Umständen eine Hilfe dabei sein kann, eine bessere Abstimmung von Studierenden und Studiengang erreichen zu können. Dazu wäre aber die sensitive Festsetzung von Schwellenwerten für die Vergabe von positiven und negativen BSA notwendig. Während zu niedrige Schwellenwerte unter Umständen keine Effekte realisieren, können zu hohe eher Schaden anrichten. Durch sie werden eventuell motivierte und erfolgreiche Studierende aus dem Studiengang herausgenommen, bevor sie ihr Potential entfalten können (vgl. Sneyers / Witte 2015, S. 25).

4.5 Differenzierung des Studienangebots

Die Ausdifferenzierung des Studienangebotes kann theoretisch verschiedene Aspekte umfassen. Neben einer stärkeren Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, kann die Entwicklung neuer Studiengänge auch in Richtung der Bedürfnisse der Studierenden vorgenommen werden. Während in anderen europäischen Ländern eine solche Ausdifferenzierung vor allem in Richtung einer besseren Integration

und akademischen Sozialisation von Erstgenerationsstudierenden oder Studierenden mit einem nicht traditionellen Hintergrund in die Hochschulbildung vorgenommen wird, konzentrierten sich die Niederlande vor allem auf eine stärkere Förderung von hochbegabten und leistungsstarken Studierenden.

Wolfensberger (2015, S. 49) führt als Hintergrund für diese Differenzierungsausrichtung an, dass der traditionell starke Egalitarismus des niederländischen Bildungssystems durchbrochen werden sollte. Dieser Egalitarismus zeigte sich vor allem darin, dass durch einen nicht-selektiven Zugang zur Hochschulbildung eine möglichst breite Partizipation verschiedener Bevölkerungsgruppen ermöglicht wurde. Allerdings bedeutete dieser Egalitarismus auch, dass weder verschiedenen Studierendengruppen eine besondere Förderung zur Verfügung gestellt wurde, noch dass besondere Leistungen Studierender kulturell honoriert wurden. Der Veerman-Bericht kritisierte diesen Zustand als ‚Kultur der Mittelmäßigkeit‘¹³, in der vor allem befriedigende Leistungen anerkannt werden und darüber liegende Leistungen keine soziale Anerkennung finden (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel 2010, S. 49).

Zwischen 2008 und 2014 förderte das niederländische Bildungsministerium im Rahmen des ‚Sirius‘-Programms Initiativen der Hochschulen, spezielle Ausbildungs- bzw. Studiengänge für besonders begabte Studierende zu entwickeln und durchzuführen. Diese wurden auf Bachelor- wie auch auf Master-Ebene angewandt. Das Ziel dieses Programms war es, in Erfahrung zu bringen, welche Lehr- und Lernformen für hochbegabte oder für besonders leistungsstarke und motivierte Studierende gut geeignet sind und auch welche Schwierigkeiten bei der speziellen Förderung dieser Gruppe bestehen. Das Förderprogramm hatte zudem auch einen Disseminationsauftrag: Durch Publikationen, Webseiten und andere Medien wurden die niederländischen Hochschulen über *good practices* und Arbeitsergebnisse der geförderten Hochschulen unterrichtet.

Das Programm hatte einen durchschlagenden Erfolg: In 2015 hatte die überwiegende Mehrheit der niederländischen Hochschulen mindestens einen entsprechenden Studiengang oder eine Maßnahme eingerichtet (vgl. Wolfensberger 2015, S. 53 ff.). Eine Evaluation des Sirius-Programms, die 2015 durchgeführt wurde, untersuchte dessen Effekte auf Studieren-

13 Im niederländischen Original des Berichtes wird diese Kultur als ‚zesjes-cultuur‘ bezeichnet. Mit diesem Begriff wird auf die niederländische Notenskala angespielt, die von 1 (vollkommen ungenügend) bis 10 (exzellente, herausragende Leistung) reicht, eine 6 (niederländisch: zes) würde in etwa einer ausreichenden bis befriedigenden Leistung entsprechen.

de, auf den Arbeitsmarktbezug der Studiengänge sowie auf die Hochschulen insgesamt, an denen entsprechende Studiengänge durchgeführt wurden (ITS/ROA/CHEPS 2015). Die Studie identifizierte Schwierigkeiten, die Effekte beziehungsweise den Beitrag, welchen das Programm an der kognitiven und motivationalen Entwicklung der Studierenden hatte, zu bestimmen. Dennoch messen die Autorinnen und Autoren einen positiven Einfluss auf die Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge: Diese schnitten bei der Beurteilung der Bachelorarbeiten besser ab als Studierende, die nicht an den Programmen teilgenommen hatten. Im Weiteren vermeldeten sie eine höhere Zufriedenheit mit ihrem Studium und konnten, gemäß den Ergebnissen einer Selbstbewertung, mehr arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten erwerben (ITS/ROA/CHEPS 2015, S. 112 ff.). Die Programme waren zudem in der Lage, besonders leistungsstarke und motivierte Studierende zu attrahieren (ITS/ROA/CHEPS 2015, S. 19 ff.). Auf der Ebene der Hochschulen zeigt sich, dass die Honours-Programme aufgrund ihrer Flexibilität eine gute Möglichkeit darstellen, Lehrinnovationen zu testen. Die Teilnahme von Honours-Studierenden an regulären Lehrveranstaltungen wird als Möglichkeit gesehen, alle Studierenden zu motivieren (ITS/ROA/CHEPS 2015, S. 89 ff.). Die Studie macht aber auch deutlich, dass die Finanzierung dieser Exzellenzstudiengänge für die Hochschulen eine Herausforderung darstellt, da sie zumeist aufgrund des höheren Aufwandes in der Umsetzung teurer sind als reguläre Lehrveranstaltungen. Mit dem Wegfall der finanziellen Unterstützung ist ein Großteil der Hochschulen nun gefordert, die zusätzlichen Mittel aus eigener Kraft aufzubringen.

In der jüngeren Vergangenheit richtete sich die Hochschulpolitik vor dem Hintergrund der Verbesserung der Abschlussquoten an den Hochschulen darauf aus, dass Lehr- und Lernformen auch der steigenden Diversität der Studierenden gerecht werden müssen. Im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden den Hochschulen daher seit 2015 zusätzliche Mittel für die Entwicklung entsprechender Instrumente und Projekte zur Verfügung gestellt.

5. Entwicklungen in der Lehrerausbildung

Wie in anderen europäischen Ländern wurde die Lehrerbildung in den vergangenen Jahren auf die Bachelor-/Masterstruktur umgestellt. Die Mehrheit der Lehramtsausbildungen in den Niederlanden wird von den HBO angeboten, die Universitäten bieten diese auf Masterniveau an. Die unterschiedlichen Ausbildungsniveaus (Associate Degree, Bachelor und Master) und Abschlüsse bereiten dabei auf jeweils spezifische Tätigkeiten als Lehrkraft vor (vgl. Tabelle 1). Eine Besonderheit stellen die Ausbildungen für die Primarstufe dar. Dafür existieren gesonderte Einrichtungen, die sogenannten PABOs (*Pedagogische Academie voor het basisonderwijs*). Die weiteren Ausbildungen auf dem Bachelor-Niveau bereiten auf Lehrtätigkeiten vergleichbar mit der Sekundarstufe I oder auf die Tätigkeit als Lehrkraft für Kunst oder Sport vor. Diese Bachelorausbildungen umfassen vier Jahre, wobei das letzte Studienjahr in der Praxis als Lehrperson in Ausbildung (*leraar in opleiding - LIO*) verbracht wird. Ausbildungen an einer HBO, die mit einem Mastergrad abschließen, bereiten auf eine Lehrtätigkeit vergleichbar der Sekundarstufe II oder im Bereich der Sonderpädagogik vor. Die Lehramtsausbildung an den Universitäten unterscheidet sich demgegenüber darin, dass eine Zusatzausbildung in einem universitären Lehrerbildungszentrum an das erfolgreich abgeschlossene Masterstudium angeschlossen wird. Diese Zusatzausbildung, die zwischen 12 und 18 Monate dauern kann, beinhaltet Praxisphasen und bereitet auf die Lehrtätigkeit in Schulen vergleichbar der Sekundarstufe II vor.

Tab. 1: Verschiedene Abschlüsse in der Lehramtsausbildung

	Associate Degree	Bachelor	Master
HBO	<i>Onderwijs- ondersteuner</i> (Lehr- assistent)	<i>PABO</i> (Lehrkraft für die Primarstufe) <i>Zegraads</i> (Lehrkraft für schulische Ausbildung vergleichbar Sekundarstufe I – einschließ- lich berufliche Bildung) <i>Kunst/LO</i> Kunst/Lichnamsonderwijs (Lehrkraft für Kunst oder Sport)	<i>Iegraads</i> (Lehrkraft für schulische/ berufliche Ausbildung vgl. Sekundarstufe II) <i>SNE</i> Special needs education (vgl. Lehramtsausbildung in der Heil-/Sonderpädagogik)
Universitäre Ausbildung			<i>ULO</i> Universitair lerarenopleiding (Universitäre Lehramts- ausbildung)

Quelle: Inspectie van het Onderwijs (2014, S. 16); Übersetzung und Ergänzungen durch Autorin

Die Qualität der Lehramtsausbildung wurde auch in den Niederlanden in den vergangenen Jahren häufig diskutiert. Im Mittelpunkt stand dabei zum einen die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte mitbringen müssen, um in der Lage zu sein, mit der steigenden Diversität der Schülerschaft und dem sich immer schneller verändernden Wissen umzugehen. Zum anderen wurde der Zustand der Lehramtsausbildung analysiert. Kritisiert wurden in diesem Zusammenhang vor allem die geringeren Kompetenzen der Studierenden, die sich für eine Lehramtsausbildung entscheiden. Die Einführung von Zulassungstests in den verschiedenen Bereichen der Lehramtsausbildung soll hier dazu beitragen, leistungsstärkere Studierende für das Studium auszuwählen. Gleichzeitig wurde landesweit für die verschiedenen Fächer grundlegendes Fachwissen definiert, das die Studierenden während ihres Studiums erwerben müssen (die s. g. *kennisbasis*). Dieses Wissen wird im Laufe des Studiums im Rahmen eines Tests geprüft, der zumeist am Ende des ersten Studienjahres stattfindet.¹⁴ Erst das erfolgreiche Bestehen dieses Tests berech-

14 Vgl. dazu <https://www.10voordeleraar.nl/>; der Test wird sowohl in Bachelor- als auch in Masterstudiengängen durchgeführt [Zugriff: 24.05.2017].

tigt zur Fortsetzung des Studiums. Neben diesen Tests wurden zudem von staatlicher Seite Investitionen in die Verbesserung der Qualität der Lehramtsausbildung vorgenommen. Von 2008 bis 2010 sind insgesamt vier Millionen Euro für die Einrichtung von Wissenszentren für die Lehramtsausbildung zur Verfügung gestellt worden, die vor allem didaktische Erkenntnisse für die einzelnen Fächer erarbeitet haben.¹⁵

Mit der Agenda für die Lehramtsausbildung 2013–2020 (*Lerarenagenda 2013–2020*) entwickelte das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft in 2013 einen strategischen Plan, der eine umfassende Verbesserung der Lehramtsausbildung in den Niederlanden zum Ziel hat (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2013). Die Agenda umfasst sieben Punkte, die über die Ausbildung an den Universitäten hinausgehen.¹⁶

- Die Anwerbung von Studierenden, die über die ‚richtige‘ Motivation für den Lehrerberuf verfügen. Im Hintergrund stehen hier die hohen Abbrecherquoten von ca. 40 % nach dem ersten Studienjahr, die sich in der Lehramtsausbildung zeigt. Ein wesentlicher Grund für die Studienabbrüche ist, dass Studierende sich häufig nicht über den Lehrerberuf im Klaren sind und keine passende Lern- und Arbeitsmotivation mitbringen. Ziel der Agenda ist, umfassender über den Lehrerberuf zu informieren und den Studierenden bzw. Studieninteressierten bessere Möglichkeiten einzuräumen, für sich zu überprüfen, ob der Lehrerberuf für sie eine geeignete Ausbildung darstellt.
- Die Verbesserung der hochschulischen Ausbildung. Im Zusammenhang mit diesem Ziel soll eine bessere Berufsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen erzielt werden. Das Studium soll bessere Kenntnisse über das jeweilige Fachgebiet und didaktische Fertigkeiten vermitteln, so dass Absolventinnen und Absolventen mit größerer Sicherheit ihre Tätigkeit als Lehrkraft aufnehmen können. Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studienprogramm und die Zufriedenheit von Schulleitungen mit Berufseinsteigern werden dabei als Indikatoren für die Verbesserung der hochschulischen Ausbildung herangezogen. Die Maßnahmen werden durch verschiedene Stakeholder im Hochschulbereich unterstützt: die VSNU¹⁷ sowie die

15 Vgl. dazu <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2010/07/30/vier-miljoen-extra-voor-verbetering-kwaliteit-lerarenopleiding> [Zugriff: 20.05.2017].

16 Detaillierte Informationen zu den einzelnen Agenda-Punkten finden sich auf <https://www.delerarenagenda.nl/de-lerarenagenda> [Zugriff: 20.05.2017].

17 Verband der niederländischen Universitäten.

VH¹⁸ haben sich jeweils auf eine Agenda für die Verbesserung der Lehramtsausbildung geeinigt. Die gesonderte Akkreditierung der Studiengänge im PABO und im universitären Bereich hat nochmal einen Stimulus zur Überprüfung ihrer Qualität gesetzt.¹⁹

- Steigerung der Attraktivität und Flexibilität der Ausbildungswege. Damit soll zum einen Seiteneinsteigern die Möglichkeit gegeben werden, in den Lehrerberuf einzusteigen. Zum anderen soll der Lehrerberuf für die Absolventinnen und Absolventen der VWO (der Schulen, die auf die wissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten vorbereiten) attraktiver gestaltet werden. Eine Maßnahme, die hier eingesetzt wird, ist z. B. die Verkürzung der Studiendauer für die Gruppe von Schulabsolventinnen und -absolventen.
- Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern beim Berufsstart. Mit dieser Maßnahme wird Berufseinsteigern ein berufsbegleitendes Coaching angeboten (z. B. durch die Schule selbst). Einige Modelle sehen dabei einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren vor, in denen auf diese Unterstützung zurückgegriffen werden kann.
- Schulen als lernende Organisationen. Die Verbesserung des Lehrerberufs verbleibt nicht nur auf der Ebene der individuellen Professionalisierung. Die Maßnahmen schließen auch die Verbesserung der organisationalen Ebene, sprich der Schulen mit ein. Hier sollen entsprechende Kulturen geschaffen werden, die es möglich machen, Lehrtätigkeit zu reflektieren und gemeinsam an der Verbesserung der schulischen Ausbildung zu arbeiten.
- Lebenslanges Lernen und Weiterbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer. Mit dem Abschluss des Studiums soll die Ausbildung der Lehrkraft nicht beendet sein. Vielmehr werden in der Agenda alle Lehrkräfte dazu aufgefordert, sich für Weiterbildungen einzuschreiben, um so neuen Anforderungen bei der Ausbildung der Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können.

Die Effekte der verschiedenen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehramtsausbildung werden gegenwärtig von der *Inspectie voor het Onderwijs* untersucht. Neben einer Bestandsaufnahme des Zustandes der Lehramtsausbildung (*Inspectie van het Onderwijs 2014*) werden in größer angelegten Untersuchungen auch die ersten Erfahrungen von Be-

18 Verband der niederländischen HBOs.

19 Vgl. <https://www.deleraagenda.nl/de-lerarenagenda/betere-lerarenopleidingen> [Zugriff: 24.05.2017].

rufsanfängern in den verschiedenen Schulbildungssektoren untersucht (Inspectie van het Onderwijs 2016a, 2016b, 2015a, 2015b). Die Bestandsaufnahme der Lehramtsausbildung kommt dabei zu den folgenden Ergebnissen (Inspectie van het Onderwijs 2014, S. 7 ff.):

- Trotz eines Anstiegs der Studierendenzahlen zeigt sich bei den Neueinschreibungen in einigen Bereichen der Lehramtsausbildung ein Rückgang der Zahlen. Während sich in 2004 noch 15 % der Studierenden für eine Lehramtsausbildung einschrieben, waren dies in 2013 nur noch 9 %.
- Die Studienerfolgsquoten sind in fast allen Studiengängen der Lehramtsausbildung während der vergangenen Jahre gesunken und liegen deutlich unter dem allgemeinen Durchschnitt. Gleichzeitig ist der Sektor durch hohe Abbrecher- bzw. Wechslerquoten zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen nach dem ersten Studienjahr gekennzeichnet.
- Aufgrund der geringer werdenden Absolventenzahlen geht der Bericht für einige Schulsektoren von einer zukünftigen Verknappung des Angebots an Lehrkräften aus. Aktuell zeigt sich, dass im Bereich der Primarstufe ein Überangebot von Lehrkräften vorliegt, da hier unter den Absolventinnen und Absolventen die Arbeitslosigkeit überdurchschnittlich hoch ist.

Die vergangenen Entwicklungen spiegeln sich zum Teil in den Zufriedenheitswerten der Studierenden wider. Insbesondere die Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität scheinen Wirkung zu zeigen: Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung sind die Studierenden überdurchschnittlich zufrieden mit ihrem Studium. Sie beurteilen dagegen die Vorabinformation und die Aufklärung über die Anforderungen des Studiums kritisch. Hier wurden unterdurchschnittliche Zufriedenheitswerte erzielt. Das Matching, welches mit Hilfe der verschiedenen Zulassungs- und Wissenstests erreicht werden soll, scheint damit noch nicht im vollen Umfang zu wirken.

6. Diskussion

Die vorhergehende Übersicht macht deutlich, dass in den Niederlanden eine Vielzahl von Instrumenten implementiert wurde, mit denen eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre und eine Steigerung der Effizienz des Systems erreicht werden soll. Das Maßnahmenpaket zeichnet sich durch ein hohes Maß an Abstimmung aus. So können Hochschulen den BSA nur nutzen, wenn sie auch eine Verbesserung ihrer Beratung und Unterstützung ihrer Studierenden vornehmen. Die Umstellung der Studierendenfinanzierung wird durch Maßnahmen begleitet, die Studierende darin unterstützen, den für sie geeigneten Studiengang zu wählen. Daneben existieren Informationsmaßnahmen, die ein hohes Maß an Transparenz über das vorhandene Bildungsangebot herstellen. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass alle Teilnehmenden des Hochschulsektors dazu angeregt werden sollen, sich aktiv für die eigenen Ziele einzusetzen und für den Erfolg hochschulischer Bildung Sorge zu tragen und Verantwortung zu übernehmen. In diesem Zusammenhang sind die finanziellen Anreize für die Hochschulen zu nennen, die durch die leistungsabhängige Vergabe eines signifikanten Betrages der Grundfinanzierung für Lehre entsprechenden Druck auf die Hochschulen ausüben konnten. Dadurch haben sich diese aktiv mit der Gestaltung ihrer Lehre auseinandergesetzt. Auf Seiten der Studierenden kann die Belastung durch die eventuell notwendige Aufnahme einer Schuldenlast als Anreiz verstanden werden, eine reflektierte Studienwahl durchzuführen. Im Bereich der Lehrerausbildung stellen die Zulassungstests vor dem Studium sowie die Wissensstandtests während des Studiums einen eben solchen Anreiz zur Überprüfung der eigenen Studienwahl dar.

Eine weitere wichtige Beobachtung ist, dass vor und während der Planung beziehungsweise der Umsetzung von Maßnahmen zumeist eine umfassende Bestandsaufnahme der Leistung und des Zustandes eines Teilsektors des Bildungssystems erfolgt. Hierzu stehen dem Bildungsministerium wie auch der Inspektion für das Bildungswesen umfangreiche, zum größten Teil von den Hochschulen selbst generierte Datenbestände zur Verfügung. Auch die laufende Kontrolle erzielter Wirkungen oder Ergebnisse der eingesetzten Maßnahmen erlaubt eine Nachjustierung oder ein fine-tuning der Regelungen.

Trotz dieser umfangreichen Datenlage können die derzeitigen Analysen noch nicht umfassend über die intendierten und nicht-intendierten Effekte der eingesetzten Maßnahmen berichten. Die Implementation der Maßnahmen erfolgte erst in der jüngeren Vergangenheit. Partielle Verbesserungen der Studienerfolgsquoten und ein Anstieg der Zufriedenheitswerte der Studierenden machen deutlich, dass bereits Teilerfolge realisiert werden konnten.

Literatuur

- Alford, J./O'Flynn, J. (2009): Making Sense of Public Value. Concepts, Critiques and Emergent Meanings. In: *International Journal of Public Administration* 32 (3-4), S. 171-191. DOI: 10.1080/01900690902732731.
- Arnold, I. J. M. (2014): The effectiveness of academic dismissal policies in Dutch university education. An empirical investigation. In: *Studies in Higher Education* 40 (6), S. 1068-1084. DOI: 10.1080/03075079.2013.858684.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010): Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs. Advies van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. [Den Haag]: Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. URL: <http://www.acup.cat/sites/default/files/2010-recommendations-committee-future-sustainability-dutch-higher-education-system-netherlands.pdf> [Zugriff: 04.07.2016].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Publications Office of the European Union. Luxembourg. URL: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/132824.pdf [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2014): De sector lerarenopleidingen in beeld, studiesuccess, studenttevredenheid en aansluiting op de arbeidsmarkt. Deel 1, Inventarisatie. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2014/sector-leraren-opleidingen-in-beeld.pdf> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2015a): Beginnende leraren kijken terug, onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: de PABO. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2015/03/beginnende-leraren-kijken-terug> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2015b): Beginnende leraren kijken terug, onderzoek onder afgestudeerden. Deel 2: de tweedegraads Lerarenopleiding. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2015/10/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-2_tweedegraads-lerarenopleiding.pdf [Zugriff: 17.07.2016].

- Inspectie van het Onderwijs (2015c): De staat van het Onderwijs – Onderwijsverslag 2014/2015. 5 Hoger onderwijs. Utrecht. URL: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/staat-van-het-onderwijs-2014-2015> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2016a): Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden Deel 3: de universitaire lerarenopleiding. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2016/07/11/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-3-ulo> [Zugriff: 17.07.2016].
- Inspectie van het Onderwijs (2016b): Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden, Deel 4: de eerstegraads lerarenopleiding in het HBO. Inspectie van het Onderwijs. Utrecht. URL: <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2016/07/11/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-4-eerste-graads-lerarenopleiding-hbo/beginnende-leraren-kijken-terug-deel-4-hbo.pdf> [Zugriff: 17.07.2016].
- ITS/ROA/CHEPS (2015): ‚Het beste uit studenten‘. Onderzoek naar de werking van het Sirius Programma om excellentie in het hoger onderwijs te bevorderen. Nijmegen. URL: <http://doc.utwente.nl/98812/1/het-beste-uit-studenten.pdf> [Zugriff: 17.07.2016].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013): Lerarenagenda 2013–2020: de leraar maakt het verschil. Den Haag. [Zugriff: 22.07.2016].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015a): De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015–2025. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag. URL: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnotas/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025> [Zugriff: 17.07.2016].
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015b): Kamerbrief ‚Voortgang Bologna Proces en EHEA conferentie‘. [Zugriff: 17.07.2016].
- Moore, M. H. (1995): Creating public value. Strategic management in government. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2016): Stelselrapportage 2015. Derde jaarlijkse monitorrapport over de voortgang van het proces van profilering en kwaliteitsverbetering in het hoger onderwijs en onderzoek. Den Haag. URL: http://www.rcho.nl/media/www_rcho_nl/stelselrapportage-2015.pdf [Zugriff: 21.07.2016].

- Sneyers, E./De Witte, K. (2015): The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands. In: *Studies in Higher Education*, S. 1–36. DOI: 10.1080/03075079.2015.1049143.
- Vossensteyn, H. (2014): Access to Dutch Higher Education: issues of tuition fees and student financial support. In: Ertl, H./Dupuy, C. (Hrsg.): *Students, markets and social justice. Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond*. Didcot, Oxford, United Kingdom: Symposium Books (Oxford studies in comparative education, volume 24, number 2), S. 111–131.
- Vossensteyn, J. J. (2005): Perceptions of student price responsiveness. A behavioural economics exploration of the relationships between socio-economic status, perceptions of financial incentives and student choice. Netherlands: CHEPS/UT.
- Wolfensberger, M. (2015): *Talent Development in European Higher Education. Honors Programs in the Benelux, Nordic and German-Speaking Countries*. Dordrecht: Springer. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-319-12919-8/1.pdf> [Zugriff: 22.07.2016].