

Eva Nowak

Qualitätsmodell für die Journalistenausbildung.
Kompetenzen, Ausbildungswege, Fachdidaktik

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Journalistik der Fakultät Kulturwissenschaften an der Universität Dortmund
vorgelegt von Prof. Dipl.-Journ. Eva Nowak am 7. März 2007

Wilhelmshaven 2007

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Fragestellung	4
1.3 Methode.....	7
1.4 Aufbau	8
2. Begriffsklärung und Grundlagen	10
2.1 Qualität	10
2.1.1 Qualitätsmanagement	14
2.1.2 Ausbildungsqualität.....	17
2.1.3 Qualitätsmessung und -förderung im Ausbildungsbereich	24
2.1.4 Analyseraster für Ausbildungsqualität	35
2.2 Journalismus.....	36
2.2.1 Begriffswandlungen	37
2.2.2 Informationsorientierter Journalismus	42
2.2.3 Journalistische Qualität	43
2.2.4 Organisationen und Tätigkeitsfelder	46
2.2.5 Sozialisation und Professionalisierung.....	48
2.2.6 Programme und Handlungsrollen.....	52
2.2.7 Medientransformation und Journalismus	54
3. Journalistische Qualifikation und Kompetenz	58
3.1 Journalistische Qualifikation	58
3.1.1 Die Diskussion über Ausbildungsziele und -programme.....	58
3.1.2 Integration von Theorie und Praxis	71
3.1.3 Qualifikationsziele	74
3.2 Journalistische Kompetenzen	78
3.2.1 Journalistische Kompetenzraster	80
3.2.2 Basis-, Kern- und Schlüsselkompetenzen	85
3.2.3 Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung	91

4. Ausbildungswege: Volontariat, Journalistenschule, Studium	98
4.1 Die Entwicklung der Journalistenausbildung in Deutschland.....	98
4.1.1 Die Anfänge: Zeitungskunde und Anlernsystem	98
4.1.2 Journalistenausbildung in der DDR	102
4.1.3 Die 1970er: Neue Studiengänge an westdeutschen Universitäten .	103
4.1.4 Die 1990er: Diversifizierung und Neugründungen	109
4.1.5 Die 2000er: Medienkrise und Studienreform.....	111
4.2 Volontariat.....	113
4.3 Journalistenschulen	116
4.4 Studium	119
4.4.1 Der Bologna-Prozess.....	121
4.4.2 Gestufte Studiengänge, Modularisierung und Leistungspunkte ...	123
4.4.3 Beschäftigungsfähigkeit, Profilbildung und Internationalisierung	129
4.4.4 Qualitätsentwicklung: Akkreditierung und Evaluation.....	132
4.4.5 Hochschulformen	137
4.5 Akademische, schulische und betriebliche Ausbildung im Vergleich....	141
5. Journalistische Fachdidaktik	145
5.1 Lernziele.....	154
5.2 Lerninhalte.....	161
5.3 Lernformen.....	168
5.4 Interaktion	185
5.5 Lernmittel	187
5.6 Lernerfolg.....	188
5.7 Lern- und Lehrkompetenz.....	193
5.7.1 Lernkompetenz.....	194
5.7.2 Lehrkompetenz.....	207
5.8 Zusammenfassung.....	214
6. Qualitätsmodell Journalistenausbildung	221
6.1 Relative Qualität.....	222
6.2 Qualitätskriterien und Qualitätsmanagement	225
6.3 Indikatoren für die Qualität von Journalistenausbildung	236

7. Fazit und Ausblick	241
8. Literatur	244
9. Anhang	265
9.1 Anbieter von Journalistenausbildung	265
9.1.1 alphabetische Liste nach Orten	266
9.1.2 Liste nach Organisationsformen.....	274
9.2 Abkürzungsverzeichnis	283
9.3 Abbildungsverzeichnis	285

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

„Den wichtigsten Beitrag zur präventiven Qualitätssicherung im Journalismus leistet fraglos eine gute Journalistenausbildung“, schrieb Stephan Russ-Mohl 1994 in „Der I-Faktor“ (Russ-Mohl 1994: 123), wiederholte damit eine alte Einsicht und trifft mit dieser Aussage doch ein hochaktuelles Thema: Qualitätssicherung durch Journalistenausbildung. Nach den Diskussionen Anfang der 1970er Jahre, in denen es um die Einführung hochschulgebundener Journalistenausbildung ging, diskutieren jetzt Wissenschaftler, Ausbilder, Berufsverbände, Arbeit- und Auftraggeber wieder in breiter Öffentlichkeit über die Frage, was eine gute Journalistenausbildung ausmacht.¹

Die Anlässe sind vielfältig: Im Medienboom Ende der 1990er Jahre planten Hochschulen und andere Organisationen neue Ausbildungsgänge in den Journalismus, die zum Teil Anfang des neuen Jahrhunderts im Zuge der Arbeitsmarktkrise wieder in Frage gestellt wurden². War die Ausbildungslandschaft bis Mitte der 1990er Jahre noch vergleichsweise überschaubar, bot sich nun ein Bild unterschiedlicher Ausbildungsgänge mit höchst unterschiedlichen Ansätzen. An Bewerberinnen und Bewerbern mangelte es, zumindest für Vollausbildungen, auch in der Krisenzeit zu Anfang dieses Jahrzehnts nicht. Welche Ausbildung jedoch gute Chancen auf dem künftigen Arbeitsmarkt bietet, ist bis heute häufig unklar, sowohl für Ausbildungsinteressierte, Arbeit- und

¹ vgl. dazu beispielsweise die Aktivitäten des Deutschen Journalisten-Verbands (DJV) in der Initiative „Journalisten 21“ (<http://www.journalisten21.de>, Zugriff am 25.02.2007), zusammen mit der Deutschen Journalistinnen- und Journalisten-Union in der „Initiative Qualität“, der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK), deren Fachgruppe Journalistik im Oktober 2006 eine außerplanmäßige Tagung zum Thema Journalistenausbildung angesetzt hat (<http://www.dgpuk.de>, Zugriff am 25.02.2007), des Verbands Deutscher Zeitschriftenverleger, der sein Seminarprogramm unter dem Titel „VDZ Zeitschriften Akademie GmbH“ ausbaut, des Springer Verlags, der seine Journalistenschule umbaut, und beispielhaft aus wissenschaftlicher Perspektive die Monographie Bernhard Pörksens „Die Beobachtung des Beobachters“ (2006), in der er eine konstruktivistische Fachdidaktik der Journalistenausbildung entwirft.

² So beispielsweise die Volontärsausbildungen von Gruner+Jahr-Wirtschaftsmedien und der Reuters AG in Zusammenarbeit mit der Kölner Journalistenschule für Politik und Wirtschaft e.V.

Auftraggeber als auch Berater in Arbeitsagenturen¹ und Berufsverbänden. Noch unübersichtlicher wird das Angebot durch die Umstellung auf gestufte Studiengänge mit Bachelor- und Master-Abschlüssen bis 2010. Einige Studiengänge sind schon umgestellt, bieten nun neue und alte Inhalte unter neuen und alten Namen in allen denkbaren Kombinationen, andere werden neu ins bestehende Studiengangportfolio eingeplant.

Doch nicht nur die Veränderungen in der Ausbildungslandschaft sind Anlass für eine Diskussion über die Qualität von Journalistenausbildung. Auch die Entwicklung des Journalismus selbst bietet Diskussionsstoff. Viele Studiengänge und Konzepte für Journalistenschulen und Volontariatsausbildungen fußen auf Planungen, die Jahrzehnte alt sind. Der Journalismus hat sich seitdem jedoch verändert. Einerseits sind Tätigkeiten aus anderen Berufen in Gestaltung und Produktion inzwischen Teil der journalistischen Tätigkeiten geworden. Das betrifft Layout, Bildbearbeitung, Aufnahme- und Schnitttechnik aber auch Recherche und Textproduktion. Andererseits finden sich heute mehr Spezialisierungen innerhalb des Journalismus, beispielsweise für planerische Tätigkeiten, gestalterische Aufgaben und Berichterstattungsfelder. Medienkonvergenz und Newsroom-Konzept weichen die traditionellen medialen Spezialisierungen auf und fördern zugleich die Differenzierung der journalistischen Programme, der Organisation, der Darstellung, Informationssammlung, Selektion und Prüfung.²

Auch die Frage angestellt oder freiberuflich stellt sich heute anders und mit anderen Konsequenzen als vor zehn oder zwanzig Jahren. Siegfried Weischenberg, Maja Malik und Armin Scholl (2006: 189ff.) beschreiben in ihrer quantitativen Studie über Journalistinnen und Journalisten in Deutschland „Die Souffleure der Mediengesellschaft“ eine teilweise Deprofessionalisierung innerhalb des Journalismus Immer weniger freiberufliche Journalisten bestreiten hauptberuflich aus journalistischer Tätigkeit³ ihr Einkom-

¹ Desorientiert erscheint in dieser Hinsicht die Agentur für Arbeit in ihren Berufsbeschreibungen, die auch über die Homepage der Arbeitsagentur erschließbar sind: Aufgelistet werden beispielsweise „Journalist/in“, „Reporter/in“, „Redakteur/in“, „Auslandskorrespondent/in“, „Diplom-Journalist/in (Uni)“ und „Master of Arts (Uni) – Kulturjournalismus“ – als jeweils eigenständige Berufe. (vgl. <http://www.berufenet.arbeitsagentur.de>, Zugriff am 13.01.2006)

² vgl. Kap. 2.3, Journalismus als System

³ Unter hauptberuflicher Tätigkeit verstehen die Autoren, dass mindestens die Hälfte des Einkommens

men. Immer mehr freiberufliche Journalisten bedienen zugleich Auftraggeber aus dem Journalismus und der Öffentlichkeitsarbeit, versuchen damit den Spagat zwischen journalistischer Unabhängigkeit und interessengeleiteter PR für Unternehmen und Verbände. „Der Redakteur, der auch für die Mitarbeiterzeitung eines Autokonzerns schreibt, fühlt sich dadurch zwar nicht korrumpiert; dennoch geht er bestimmten Konfliktthemen plötzlich aus dem Weg oder zeigt sich beeinflussbar für eine bestimmte Tendenz seiner Geschichten“, schreibt dazu das Netzwerk Recherche in seinem Positionspapier zum Verhältnis von PR und Journalismus (Netzwerk Recherche 2007¹). Als wesentliche Ursache machen sowohl die Wissenschaftler als auch das Netzwerk Recherche die immer geringeren Honorare im Journalismus aus (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 190 u. Netzwerk Recherche 2006), die nicht nur eine ausschließlich journalistische Tätigkeit erheblich erschweren, sondern auch die professionelle Arbeit behindern: Weniger bezahlte Zeit für einen Auftrag heißt häufig weniger Zeit für Recherche, Sorgfalt, Ausgewogenheit, Analyse und Kreativität.

Das gilt nicht nur für freie Journalisten, sondern auch für Festangestellte. Die Zahl der festangestellten Journalisten pro Medium ist seit Anfang der 1990er Jahre erheblich gesunken, wie Weischenberg, Malik und Scholl herausfanden. Weniger Journalisten erledigen also mehr Arbeit. Dass diese Arbeitsverdichtung, genauso wie das oben beschriebene Zeit-Honorar-Problem, zu einem Verlust journalistischer Qualität führt, ist zumindest wahrscheinlich.

Die journalistische Ausbildung kommt spätestens dann in die Diskussion um journalistische Qualität, wenn es um den moralischen Verfall angesichts von Boulevardisierung und Entertainisierung von Medien (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 181ff.) geht – Qualitätssicherung im Journalismus soll (auch) durch qualitativ hochwertige Journalistenausbildung erreicht werden. Konzepte journalistischer Ausbildung müssen angesichts dieser grundlegenden Veränderungen des journalistischen Berufsfeldes grundlegend hinterfragt und gegebenenfalls überarbeitet werden. Hier kommt auch die Frage der Ausbildungsstruktur ins Spiel: Reicht es angesichts der Veränderungen des

aus dem Journalismus generiert wird. Die andere Hälfte kann demnach mit branchennahen Tätigkeiten wie Öffentlichkeitsarbeit oder Werbung verdient werden, aber auch mit branchenfremden Tätigkeiten. (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 189)

¹ http://www.netzwerkrecherche.de/docs/NR-Positionspapier_PR_Journalismus.pdf, Zugriff am 09.01.2007

Berufsfelds – die ja nicht in absehbarer Zeit abgeschlossen sind – eine Ausbildung oder ein Studium vor Beginn des Berufslebens abzuschließen oder müssen Journalistinnen und Journalisten sich nicht immer wieder parallel zu ihrem beruflichen Alltag mit diesen Veränderungen befassen und fragen, was diese für die eigene Tätigkeit und den Journalismus bedeutet?

1.2 Fragestellung

Diese Arbeit soll die Frage klären, wodurch Qualität in der Journalistenausbildung bestimmt wird. Journalistische Qualität spielt dabei insofern eine Rolle, als das Ziel qualitätsbewusster Journalistenausbildung die Förderung journalistischer Qualität in der Tätigkeit der künftigen Journalistinnen und Journalisten ist. Dabei bezieht sich die Analyse auf die Situation in Deutschland. Um andere Länder in eine solche Studie einzubeziehen, müssten sowohl die jeweilige journalistische Kultur analysiert werden als auch die Ausbildungstraditionen. In Westdeutschland ist nach 1945 ein Journalismustyp entstanden, der sich am angloamerikanischen Journalismus orientiert, allerdings mit gewissen nationalen Eigenarten (vgl. Hallin/Mancini 2004). Die hiesige Journalistenausbildung zielt vornehmlich auf diesen einheimischen Markt.

Es geht hier ausdrücklich nicht darum, zu analysieren, welche der bestehenden Ausbildungsgänge eine hohe Qualität aufweisen und welche eine niedrige. In Zeiten des Umbruchs müssen zunächst die Kriterien geklärt werden, nach denen die Journalistenausbildung bemessen werden kann. Schließlich laufen gerade viele Diplom- und Magister-Studiengänge aus und werden durch neue Angebote mit Bachelor- und Masterabschlüssen ersetzt. Es macht insofern wenig Sinn, Daten von Ausbildungsgängen zu erheben, die bei Veröffentlichung dieser Arbeit womöglich nicht mehr bestehen, oder von Studiengängen, die noch gar nicht zu Ende geplant, geschweige denn angelaufen sind.

Diese Arbeit will soll ebensowenig eine Anleitung für die Planung eines Ausbildungs- oder Studiengangs sein mit der Maßgabe „so und nicht anders“ müsse eine journalistische Ausbildung konzipiert sein. Es geht vielmehr darum, zu klären, welche Faktoren die Qualität journalistischer Ausbildung bestimmen und welche Kriterien aus dieser Analyse zu ziehen sind.

Darüber, wie Journalistenausbildung sein soll, wie sie nicht sein soll und wie sie ist, ist in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder geschrieben worden. In der ersten Hälfte

der 1970er Jahre, als die ersten Studiengänge an Universitäten gegründet wurden, ging es vor allem darum, eine Grundstruktur zu erarbeiten, das Verhältnis von Journalismus und Wissenschaft zu begründen und journalistische Ausbildung an Hochschulen zu rechtfertigen. Ende der 1980er Jahre zog man Resümees und beschäftigte sich mit journalistischen Kompetenzen und Ausbildungszielen. Ab Mitte der 1990er Jahre spielten die Computerisierung und der Einzug des Internets in den journalistischen Alltag eine wesentliche Rolle. Man fragte, inwieweit sich dadurch Journalismus ändere und Journalistenausbildung sich ändern sollte.

Dabei spielten Unterschiede zwischen den Ausbildungsarten Hochschulen, Volontariat und Journalistenschule eine untergeordnete Rolle. Damals wie heute favorisieren Wissenschaftler in der Regel eine hochschulgebundene Journalistenausbildung, Arbeitgeber meist eine betriebliche im Volontariat, wobei das Studium als erfreulicher Zusatz gesehen wird. Journalistenschulen gelten wegen ihres Vermittlungserfolgs – woran Verlagsbeteiligungen und Netzwerkpflege nicht unerheblich beteiligt sind – vielen als Königsweg und blieben meist außerhalb der Konfliktlinien. Die liegen zum einen in der Frage, ob ein Studium ein Volontariat ersetzen kann, was von vielen Arbeitgebern verneint wird, egal wie praxisorientiert das Studium war, über das sie oft nicht viel wissen. Ein Volontariat hat aus Arbeitgebersicht den Vorteil einer preisgünstigen Testphase für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die andere Konfliktlinie hat sich in der Neugründungsphase von Studiengängen seit Ende der 1990er Jahre offenbart. Diese Neugründungen fanden zunächst vornehmlich an Fachhochschulen statt, wurden teilweise von Leuten geplant, die sich im Journalismus nicht auskannten.¹ Die Curricula wirkten deshalb zuweilen beliebig, was entweder durch kompetente Neuberufungen in die neuen Studiengänge und anschließende Curricula-reformen verändert wurde oder immer noch gilt. Durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen anstatt der traditionellen Diplom-Studiengänge werden die Karten derzeit neu gemischt. Die Qualitätsurteile sind nicht mehr so eindeutig auf die Konkurrenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten gerichtet. Man kann eher von einer hochschulformunabhängigen Neuorientierung sprechen, da sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten neue

¹ vgl. dazu Kap. 4.1.4, Die 1990er: Diversifizierung und Neugründungen und Kap. 4.4.8 Hochschulformen

Schwerpunkte und Kombinationen geplant werden und so neue Profile entstehen¹.

Die Konkurrenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist allerdings auch durch Faktoren gegeben, die von Journalistenausbildung unabhängig sind: Wenn Fachhochschulen die höhere Kompetenz in der Berufsorientierung zugesprochen wird, den Universitäten die höhere Kompetenz in der Forschung, besteht die Gefahr, dass der Journalismus als genuin auf die Berufsausbildung ausgerichteter Disziplin an Universitäten das Bleiberecht abgesprochen wird. Die Arbeitsbedingungen von Fachhochschulprofessoren mit ihrem hohen Lehrdeputat lässt Forschung jedoch in nur geringem Maße zu. Eine Verlagerung der hochschulgebundenen Journalistenausbildung an Fachhochschulen würde also aus Sicht der Lehrenden eine klare Verschlechterung der Arbeitsbedingungen darstellen und eine Gefährdung der wissenschaftlichen Weiterentwicklung des Fachs.

Was eine Ausbildung jedoch zu einer guten Ausbildung macht, stand lange nicht im Mittelpunkt der Diskussion. Das änderte sich erst vor einigen Jahren, als klar wurde, dass neue Ausbildungswege an Fachhochschulen und Universitäten – Medienstudiengänge im weitesten Sinne haben immer noch Konjunktur bei Planern wie Bewerbern/innen – Konkurrenz für die althergebrachten Journalistenschulen und Studiengänge sein könnten. Es wurde nach Unterschieden gesucht, verglichen, Qualität zu- und abgesprochen. Die wissenschaftliche Grundlage für diese Vergleiche war dünn. In Hochschul-Rankings werden Indikatoren herangezogen, die für alle Studienrichtungen mehr oder weniger gleich sind, eben nicht journalismusspezifisch. Studienfächer, die unterschiedliche Berufsfelder als Ausbildungsziel haben, werden dort unter der Rubrik „Medien-, Kommunikationswissenschaft, Journalistik“² miteinander verglichen. Eine solche Analyse muss oberflächlich bleiben. Eine wissenschaftliche Grundlage für einen Vergleich hochschulgebundener, betrieblicher und schulischer Journalistenausbildung gibt es bisher nicht. Dies soll diese Arbeit leisten.

¹ vgl. dazu Kap. 9.1, Anbieter von Journalistenausbildung

² vgl. dazu beispielsweise das im Studienführer der ZEIT veröffentlichte Hochschulranking des Centrums für Hochschulentwicklung, CHE (vgl. DIE ZEIT 2005).

1.3 Methode

Methodisch basiert diese Arbeit auf Literatur- und, in geringerem Maße, auf Dokumentenanalysen. Das bietet sich an, weil es hier darum geht, Qualitätskriterien zu erarbeiten, nicht jedoch darum, Daten zu erheben¹. Das könnte auf der Grundlage dieser Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt geschehen, wenn die Umstellung der hochschulischen Abschlüsse vollzogen ist und auf Erfahrungen mit den neuen Studiengängen zurückgegriffen werden kann. Auch der interdisziplinäre Ansatz dieser Studie legt eine Literatur- und Dokumentenanalyse nahe.

Diese Arbeit basiert auf system- und handlungstheoretischen Ansätzen und bezieht konstruktivistische Konzepte ein. Diese breite theoretische Fundierung ist notwendig, weil journalistische Ausbildung in einem differenzierten Kontext stattfindet und keineswegs isoliert betrachtet werden kann. Journalismus, Ausbildungssystem und gesellschaftliches Umfeld stehen in einem Spannungsverhältnis mit eigenen Regeln und Ansprüchen. Es macht deshalb keinen Sinn, sich bei der Analyse von qualitätsbeeinflussenden Faktoren lediglich auf den Journalismus zu beziehen oder nur das Ausbildungssystem zu betrachten. Diese Arbeit analysiert die Qualität von Journalistenausbildung deshalb aus unterschiedlichen Perspektiven: der des Journalismus und der der Ausbildung.

Diese Analyse ist nur möglich mit einem interdisziplinären Ansatz. Neben der Journalistik spielt die Betriebswirtschaftslehre, in der die Qualitätsforschung ihren Ursprung hat, eine Rolle. Organisationsentwicklung und sozialwissenschaftliche Hochschulforschung bilden die Grundlage für die Analyse der Ausbildungsorganisation. Didaktik, insbesondere die Hochschuldidaktik, ist die Basis für die journalistische Fachdidaktik, die mit den Erkenntnissen aus der Analyse des journalistischen und des Ausbildungssystems erarbeitet wird. Für die Erarbeitung eines journalistischen Kompetenzmodells und die lerntheoretischen Grundlagen der Fachdidaktik werden Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie hinzugezogen.

Die Darstellung der Entwicklungslinien der aktuellen Diskussion bildet das analytische Fundament. Ohne Kenntnis der Begabungsideologie und des mit dieser Frage verbun-

¹ Diese Arbeit will nicht feststellen, was Journalisten, Chefredakteure oder Journalistenausbilder über Qualität in der Journalistenausbildung denken. Sie geht vielmehr davon aus, dass mit einer solchen Erhebung eher ein Ist-Zustand beschrieben werden kann denn ein Soll-Zustand, wie es Ziel dieser Studie ist.

denen Konflikts ist die heutige Situation der Journalistenausbildung beispielsweise nicht zu verstehen, ohne die Erläuterung eines behaviouristischen Lernmodells dessen Weiterentwicklung nicht verständlich und ohne Kenntnis der didaktischen Theorien keine eigene Fachdidaktik zu entwickeln.

1.4 Aufbau

Um die Frage zu klären, was die Qualität von Journalistenausbildung bestimmt, müssen zunächst die wesentlichen Begriffe geklärt werden: Journalismus und Qualität.

Zunächst ist der Begriff der Qualität zu klären. Obschon alltäglich und beinahe inflationär gebraucht, wird er sehr unterschiedlich verstanden. Qualität ist ein ausgesprochen vielschichtiges Konstrukt, ändert seine Bedeutung in unterschiedlichen Zusammenhängen und ist zudem untrennbar mit den Fragen der Qualitätserzeugung, -sicherung und -messung verbunden. Am Ende dieses Kapitels 2.1 wird ein mehrdimensionales Raster von Ausbildungsqualität entwickelt.

Der zweite grundlegende Begriff, der zu klären ist, ist der des dieser Arbeit zugrundeliegenden Journalismus. Die Abgrenzung des Journalismusbegriffs gegenüber anderen Systemen ist deshalb wichtig, weil Programme und Rollen davon abhängig sind, wie Journalismus definiert wird. Aus diesen Programmen und Rollen sind später Qualifikationen und Kompetenzen abzuleiten¹.

Um einen Maßstab für Ausbildungsqualität zu finden, muss zunächst das Ausbildungsziel erfasst werden, die Qualifikation, die erreicht werden soll. Dazu erarbeitet diese Studie in Kapitel 3 ein Kompetenzraster journalistischer Ausbildung, basierend auf journalistischen Programmen, Rollen und daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen. Einbezogen werden dabei nicht nur Erkenntnisse aus der Journalistik und Kommunikationswissenschaft, sondern auch aus der kognitiven Psychologie.

Auf dieser Basis folgt eine Diskussion der Ausbildungswege Volontariat, Journalistenschule, Universität und Fachhochschule sowie der jeweils unterschiedlichen Ansätze. Da es dazu keine empirische Grundlagen gibt, erfolgt diese Diskussion als Potentialanalyse. Grundlagen sind eine historische Herleitung und ein Überblick über Argumen-

¹ Diese Begriffe werden in Kapitel 3 geklärt.

tationslinien und Verankerung in der Branche. Wegen ihrer Komplexität und Bedeutung erhalten die Hochschulen hier die meiste Beachtung.

Unter Einbeziehung der bisherigen Ergebnisse erarbeitet das darauf folgende Kapitel eine journalistische Fachdidaktik. Dafür wird ein Planungsmodell entwickelt, das auf bestehenden didaktischen Planungsmodellen basiert, jedoch an die Besonderheiten journalistischer Ausbildung angepasst ist. Es geht im Einzelnen um Lernziele, -inhalte und -formen, um Interaktionen, Lehr- und Lernkompetenz, Lernmittel und die Ermittlung des Lernerfolgs.

Zusammen mit der Qualitätsdiskussion, dem Kompetenzraster journalistischer Ausbildung und den Ergebnissen der Diskussion der Ausbildungswege bildet die journalistische Fachdidaktik die Grundlage für das Qualitätsmodell journalistischer Ausbildung, das am Ende dieser Arbeit steht.

2 Begriffsklärung und Grundlagen

Um Aussagen über die Qualität journalistischer Ausbildung zu treffen, bedarf es zunächst der Klärung zweier zentraler Begriffe: des Journalismus und der Qualität. Beide sind ebenso alltäglich wie dehnbar in ihren Bedeutungen. Eine Begriffsklärung muss deshalb am Beginn dieser Arbeit stehen.

2.1 Qualität

Im Lateinischen ist „qualitas“ die Beschaffenheit eines Gegenstandes. Im alltäglichen Sprachgebrauch steht Qualität für etwas herausragend Gutes. Das impliziert einen Vergleich von Ähnlichem, ohne den die Eigenschaft des Herausragens nicht möglich ist. Untrennbar verbunden mit dem Begriff „Qualität“ ist deshalb die Vergleichbarkeit von Kriterien. Wie diese Kriterien zur Beurteilung von Qualität beschaffen sind, wodurch sie zustandekommen, ist damit nicht geklärt.

Die Qualitätswissenschaft betont die betriebswirtschaftliche Seite des Begriffs. „Qualität“ bezieht sich demnach auf die Güte, auf den Marktwert eines Produkts oder einer Dienstleistung. Dadurch erhält Qualität eine Bedeutung im globalen Handel mit Produkten und Dienstleistungen. So wundert es nicht, dass „Qualität“ in einer internationalen DIN-Norm definiert ist: „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“, heißt es in der DIN EN ISO 9000:2005 sehr allgemein. Aufschlussreich ist die DIN-Definition von Qualität in der vorhergehenden Fassung aus dem Jahr 2000, die ihre Herkunft aus der Betriebswirtschaftslehre nicht leugnen kann:

„Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produktes, Systems oder Prozesses, zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Parteien.“ (DIN EN ISO 9000:2000, zit. n. Kamiske/Brauer 2003: 167)

Demnach ist Qualität kein absoluter Begriff, sondern abhängig von Anforderungen und Bedürfnissen derjenigen, die sich für ein Produkt oder eine Dienstleistung interessieren, also derjenigen, die etwas beurteilen. Dabei können die Qualitätsurteile über ein und dasselbe Produkt, über ein und dieselbe Dienstleistung unterschiedlich ausfallen, je nach Forderung der jeweiligen interessierten Partei.

Laut ISO 9000-Definition bezieht sich Qualität nicht auf ein isoliertes Produkt oder eine einzelne Dienstleistung, sondern auch auf den gesamten Prozess der Leistungen, die

dem Kunden angeboten werden (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 167). Da die Elemente dieses Prozesses je nach Perspektive unterschiedlich gewichtet werden können, entsteht das Problem der Messbarkeit von Qualität. Garvin (1988: 13) hat zur Lösung dieses Problems die Einteilung in fünf Sichtweisen des Qualitätsbegriffs vorgeschlagen. Diese Sichtweisen sind beispielhaft für die frühe Qualitätswissenschaft. Neuere Analysen bauen darauf auf (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 168ff.). Garvins fünf Sichtweisen des Qualitätsbegriffs sind die:

- transzendente Sichtweise: Demnach ist Qualität absolut wahrnehmbar, entspricht höchsten Leistungen und Ansprüchen, ist nicht präzise zu definieren und nur durch Erfahrung beurteilbar. Diese Sichtweise widerspricht der Definition nach ISO 9000.
- produktbezogene Sichtweise: Demnach ist Qualität präzise messbar, weil Eigenschaften oder Bestandteile Produkte oder Dienstleistungen auch quantitativ unterscheidbar machen. Auch dieser Begriff geht von einem absoluten Anspruch aus ohne verschiedene Perspektiven einzubeziehen.
- anwenderbezogene Sichtweise: Demnach ist Qualität abhängig von den individuellen Bedürfnissen des Kunden bzw. des Urteilenden. Was diesen Bedürfnissen am ehesten entspricht, hat die individuell höchste Qualität.
- prozessbezogene Sichtweise: Demnach hängt Qualität davon ab, inwiefern zuvor spezifizierte Kriterien sicher und zuverlässig erfüllt werden. Nicht das Produkt oder die Dienstleistung werden beurteilt, sondern das Zustandekommen derselben. Das impliziert, dass nur ein qualitativ hochwertiger Prozess ein qualitativ hochwertiges Produkt oder eine qualitativ hochwertige Dienstleistung hervorbringen kann.
- Preis-Nutzen-bezogene Sichtweise: Demnach hängt Qualität nicht nur damit zusammen, wie bestimmte Kriterien erfüllt werden, sondern ist abhängig vom Preis des Produkts oder der Dienstleistung. Für einen geringeren Preis ist demnach eine geringere Qualität angemessen und ausreichend.

Dabei bevorzugt Garvin nicht eine der fünf Sichtweisen, sondern fordert eine Strategie, bei der die jeweilige Sichtweise definiert wird. (vgl. Garvin 1988: 13f.) Als Teil dieser Strategieentwicklung formuliert Garvin acht Dimensionen der Produktqualität (vgl. Garvin 1988: 7ff.): Gebrauchsnutzen, Ausstattung, Zuverlässigkeit, Normgerechtigkeit,

Haltbarkeit, Kundendienst, Ästhetik und Qualitätsimage. Diese acht Dimensionen der Produktqualität sind beispielhaft für die ökonomische Sichtweise der Qualitätswissenschaft. Für die Journalistenausbildung kann sie nicht gelten, wie schnell klar wird:

Prefi (2003: 20ff.), um nur ein Beispiel zu nennen, betont ebenfalls das Qualitätsimage und unterscheidet zwischen „Protective Quality“ und „Perceived Quality“, also nach rational messbarer und gefühlter Qualität. Als Ziel schließt er daraus, Produkte herzustellen oder Dienstleistungen zur Verfügung zu stellen, die einen möglichst guten Qualitäts*anschein* haben und möglichst günstig erstellt worden sind.

Dem widerspricht Deming, indem er fordert, Geschäfte nicht vorrangig nach dem günstigsten Preis abzuschließen, sondern die Qualität selbst in den Vordergrund zu stellen (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 43f.). Für eine Ausbildung hieße das beispielsweise, sich nicht ausschließlich an Bewerberzahlen zu orientieren oder Verbesserungen nicht erst anzugehen, wenn die Proteste der Studierenden so laut werden, dass ein Imageschaden bei den Finanziers droht. Notwendig macht das die soziale Verantwortung, die der Anbieter von Ausbildung für die Auszubildenden und für die Gesellschaft übernimmt. Journalistenausbildung hat demnach eine doppelte soziale Verantwortung zu tragen, durch die Ausbildung selbst und durch einen der Gesellschaft verantwortlichen Journalismus¹.

Dieses Prinzip des dem Ökonomischen übergeordneten Qualitätsprinzips ist sowohl für physisch greifbare Produkte als auch für Dienstleistungen anzuwenden. Bei der Beurteilung von Dienstleistungsqualität, wie beispielsweise einer Ausbildung, weisen Kamiske und Brauer (2003: 60f.) auf Besonderheiten hin:

- die Immaterialität der Leistung, die die sinnliche Wahrnehmung und Qualitätsbeurteilung *vor* der Inanspruchnahme verhindert.
- die Integration des externen Faktors, d.h. des Kunden bzw. eines Objekts in seinem Besitz. Dieser externe Faktor ist Teil des Prozesses der Leistungserbringung.
- die Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsum, die die Abhängigkeit der Leistungserbringung vom Kunden bzw. dessen Verfügungsobjekt bewirkt.

Immaterialität, externer Faktor und Gleichzeitigkeit verhindern eine Qualitätsbeurtei-

¹ vgl. Kap. 2.2, Journalismus als Begriff

lung vor Leistungserbringung und stellen erhöhte Anforderungen an die Flexibilität des Prozesses der Leistungserbringung.

Daraus folgen drei Dimensionen der Dienstleistungsqualität (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 60ff.):

- die Potentialdimension, die das Können und Wollen des Anbieters in Bezug auf die Leistungserbringung beschreibt. Übertragen auf Ausbildung sei hier insbesondere auf Akkreditierungs- und Reviewverfahren im Hochschulbereich verwiesen.
- die Prozessdimension, bei der der externe Faktor, also der Kunde berücksichtigt werden muss, sowie die Tatsache der Gleichzeitigkeit von Leistungserstellung und Leistungsverwertung. Der Kundenbegriff ist in der Ausbildung nicht eindeutig¹. Die Prozessdimension wird insbesondere in Lehrevaluationen berücksichtigt.
- die Ergebnisdimension, die die Veränderung durch die Dienstleistung beschreibt. Bezogen auf die Hochschulausbildung spielen hier Prüfungen und Absolventenstatistiken eine Rolle.

Diese drei Dimensionen von Dienstleistungsqualität eignen sich hervorragend zur Analyse von Ausbildungsqualität, wie noch zu zeigen sein wird².

Kamiske/Brauer (2003: 64ff.) formulieren allgemein für Dienstleistungen, dass der Kunde die Dienstleistungsqualität wahrnimmt in der Annehmlichkeit des Umfelds, in dem die Dienstleistung erbracht wird (Räume, Personal etc.), der Zuverlässigkeit der Leistungserbringung, der Reaktionsfähigkeit des Dienstleisters auf Kundenwünsche, der Leistungskompetenz und dem Einfühlungsvermögen in die Bedürfnisse des Kunden. Das Gap-Modell von Zeithaml et. al. sieht als Ursachen für eine als minderwertig wahrgenommene Dienstleistungsqualität von seiten des Kunden in erster Linie Kommunikationsprobleme (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 64ff.). Auf die Kommunikationsstrukturen, insbesondere zwischen Organisation/Ausbildern und Lernenden muss bei der Beurtei-

¹ vgl. Kap. 2.1.2 Ausbildungsqualität

² vgl. Kap. 2.1.2, Ausbildungsqualität, Das zuweilen zitierte Modell von Arvidsson differenziert zwar die Ergebnisdimension in Output- und Outcome-Parameter, vernachlässigt aber die Prozessdimension. (vgl. Schenker-Wicki 2005: 47)

lung der Qualität von Ausbildung demnach ein besonderes Augenmerk gelegt werden. Kamiske und Brauer (2003: 171) sehen den Prozess der Qualitätserzeugung als Querschnittsaufgabe eines Unternehmens oder einer Organisation. Demnach sind alle Mitarbeiter verantwortlich für die Qualität der Dienstleistung oder des Produktes. Kamiske bringt das auf die Formel „Qualität = Technik + Geisteshaltung“ (ebd.) und schließt daraus auf die integrierende Qualitätstechnik Total Quality Management (TQM).

2.1.1 Qualitätsmanagement

Der bis Anfang der 1990er Jahre übliche Begriff „Qualitätssicherung“ ist inzwischen ersetzt durch den Begriff „Qualitätsmanagement“. Das hat inhaltliche Gründe: Qualitätssicherung bezeichnet das Bemühen, einen einmal erreichten Qualitätszustand beizubehalten. Weiterentwicklung und Anpassung an neue Gegebenheiten schließt der Begriff nicht ein. Qualitätsmanagement hingegen zielt auf umfassende, fortlaufende und aufeinander abgestimmte Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, -sicherung und -steigerung. Auch zu diesem Begriff existiert eine internationale Norm, die Qualitätsmanagement definiert als:

„aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zum Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich Qualität. Anmerkung: Leiten und Lenken bezüglich Qualität umfassen üblicherweise das Festlegen der Qualitätspolitik und der Qualitätsziele, die Qualitätsplanung, die Qualitätslenkung, die Qualitätssicherung und die Qualitätsverbesserung“ (DIN EN ISO 9000:2005)

Ausgangspunkt ist demnach die Festlegung von Qualitätszielen, die in Abhängigkeit von rechtlichen und ökonomischen Bedingungen und Kundenwünschen stehen.

Kamiske/Brauer (2003: 206ff.) sehen Qualitätsmanagement als Führungsaufgabe, die allerdings auch die Einbeziehung der Mitarbeiter und das Delegieren von Teilverantwortung beinhaltet.

Mitte der 1980er Jahre hörte man im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement immer häufiger den Begriff des „Total Quality Management“ (TQM). TQM versteht sich als eine langfristig angelegte Querschnittsaufgabe in einem Unternehmen oder einer Organisation, die auf den Nutzen der Kunden, der Mitarbeiter und der Gesellschaft zielt (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 322ff.). Alle Mitarbeiter sollen verantwortlich einbezogen werden und dafür ausgebildet sein. Nur so können alle Qualitätsziele erreicht werden. Neu gegenüber früheren Systemen wie Total Quality Control von Feigenbaum (vgl. a.a.O.:

318) und Company-Wide Quality Control Concept (vgl. a.a.O.: 34) von Ishikawa ist, dass auch das Umfeld des Unternehmens oder der Organisation einbezogen wird und nicht davon ausgegangen wird, dass die Qualitätsziele jemals abschließend erreicht würden: Weil sich die Bedingungen ändern, muss Qualitätsmanagement auf einen ständigen Verbesserungsprozess angelegt sein. Damit ist TQM eine umfassende Qualitätsmanagementstrategie (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 323).

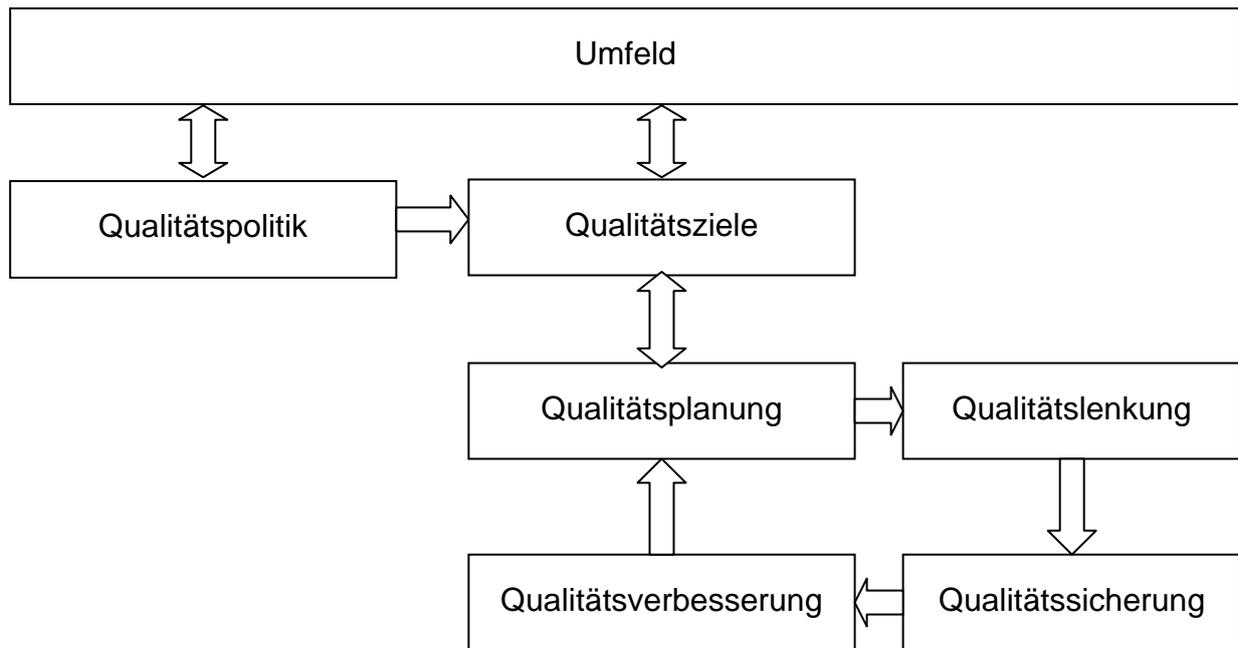


Abb. 2.1, Qualitätsmanagementstrategie TQM

Qualitätsmanagement arbeitet mit verschiedenen Qualitätsmanagementmethoden und -instrumenten. Dazu gehören Methoden der Fehlererfassung und Fehleranalyse, die sich Qualitätswerkzeugen wie Fehlersammelliste, Histogramm, Ursache-Wirkungs-Diagramm oder Prozesskostenrechnung bedienen (vgl. Kamiske/Brauer 2003: 227ff.). Wie das im Einzelnen funktioniert, soll hier nicht geklärt werden, weil diese Instrumente nicht ohne weiteres auf Ausbildung übertragbar sind. Die Balanced Score Card (BSC, zu deutsch: Ausgewogener Berichtsbogen) wird zwar teilweise im Ausbildungsbereich eingesetzt. Es geht dabei jedoch vor allem um quantitativ messbare Kennzahlen, weniger um qualitative, die in der Ausbildung nicht vernachlässigt werden dürfen. Die BSC wird seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre eingesetzt, um mithilfe eines Kennzahlensystems eine Unternehmensstrategie durchzusetzen. Diese Kennzahlen beziehen sich auf die Grundperspektiven Finanzen, Kunden, Prozesse und Mitarbeiter (vgl. Ka-

miske/Brauer 2003: 197ff.).

Im Bildungsbereich spielen die ISO-Normen für Qualitätsmanagement eine untergeordnete Rolle, wenngleich sie vereinzelt angewendet werden. Modelle der European Foundation for Quality Management, EFQM, sind dagegen im Bildungsbereich erfolgreich angewendet worden, weil sie neben materiellen auch immaterielle Werte und Kennzahlen beinhalten. EFQM ist zudem umfassender, weil es Verbesserungen institutionalisiert und personelle Faktoren betont.¹ Der Qualitätsmanagement-Prozess läuft demnach in folgenden Stufen ab: Planen, Handeln, Überprüfen, Handeln. Die Qualität dieses Prozesses ist in jeweils fünf Stufen definiert. Geplant werden auf der Führungsebene das Personalmanagement, Politik und Strategie sowie Ressourcen. Diese werden in Bewertungsprozesse umgesetzt – die erste Handlungsstufe: die Bewertungen durch Mitarbeiter, Kunden und die Gesellschaft. Es folgt die Überprüfung von Schlüsselergebnissen, die wiederum in der Führung zur Planung eingesetzt werden (vgl.

Blom/Berends/Miljoen 2001: 147ff.). Dieses Qualitätsmanagement-System ist so umfassend, dass es eher auf ganze Institutionen als auf reine Ausbildungsaspekte anzuwenden ist, wie das für die zentrale Frage dieser Arbeit notwendig ist. Parallelen zu den drei Dimensionen der Dienstleistungsqualität nach Kamiske/Brauer – Potential-, Prozess- und Ergebnisdimension² – sind allerdings klar erkennbar. Ein Problem von Managementsystemen wie EFQM ist, dass sie so allgemein gehalten sind, dass die einzelnen Elemente nicht mehr aussagekräftig sind. Es drängt sich der Eindruck auf, dass ein wenig gesunder Menschenverstand zum gleichen Ergebnis geführt hätte, so selbstverständlich sind die einzelnen Schritte.³ Nichtsdestotrotz wenden einige Hochschulen EFQM an (vgl. Moll 2005: 104).

¹Vgl. dazu die Ausführungen zur Implementierung von EFQM und ISO 9000ff. an Hochschulen in Conraths (2005), Moll (2005) sowie Nickel/Epskamp (2005).

² vgl. den ersten Teil von Kap. 2.1, Qualität als Begriff

³ Die miserable Übersetzung englischer Begriffe innerhalb der deutschen EFQM-Fassung – wie „Befähiger“ oder „Verpflichtung zur Excellence“ – wirkt zudem eher unprofessionell.

2.1.2 Ausbildungsqualität

Ausbildung ist nicht zu verwechseln mit Bildung. Bildung ist ein allgemeiner Begriff, der sich auf Wissensinhalte bezieht, die die gesamte Lebenswirklichkeit eines Menschen betreffen (vgl. Pätzold/Dörmann 2006: 4). Ausbildung, wie auch Qualifikation, bezieht sich dagegen auf konkrete, anwendungsbezogene Tätigkeiten.

„Qualifikation und Ausbildung bezeichnen [...] die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine konkrete Tätigkeit zielen, also im unmittelbaren Zusammenhang mit Produktion und Distribution stehen, die systematisch angeeignet und potentiell anwendbar sind.“ (ebd.)

In der betriebswirtschaftlichen Qualitätsdiskussion stehen monetäre Aspekte im Vordergrund. Wie oben erwähnt, sind die entsprechenden Managementsysteme und -techniken nicht uneingeschränkt im Bildungsbereich anwendbar¹. Einige, wie Benchmarking, Akkreditierung und Auditing, diese meist unter dem Begriff der Evaluation, haben sich hingegen seit Beginn der Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich Anfang der 1990er Jahre etabliert. Anlass der Diskussion sind auch leere öffentliche Kassen, die dazu führen, dass die Finanzmittel nicht mehr breit gestreut und gleichmäßig verteilt werden sollen, sondern gezielt eingesetzt werden sollen. In diesem Zusammenhang taucht vermehrt der Begriff der „Exzellenz“ auf. Das heißt derzeit, zugunsten bereits erfolgreicher Ausbildungsgänge sollen weniger erfolgreiche auch weniger gefördert werden. Das ist nicht ohne klare Kriterien für Förderungswürdigkeit zu bestimmen.

Helmke/Hornstein/Terhart (2000: 9) beschreiben die Situation folgendermaßen:

„Die Aufmerksamkeit richtet sich auf eine realistische Beschreibung staatlicher Aufgaben und Ziele, auf eine genaue Erfassung der tatsächlichen Wirkungen von Sozial- und Bildungsprogrammen und -einrichtungen im Verhältnis zu den angestrebten (Effektivität) sowie schließlich auf eine genaue Kontrolle des Verhältnisses der eingesetzten Ressourcen und Mittel zu den faktisch erzielten Wirkungen (Effizienz). Die traditionsreiche und lange unbefragt gültige Formel ‚Mehr Investitionen in den Bildungs- und Sozialsektor bedeutet automatisch eine höhere Qualität der Ergebnisse!‘ ist nicht länger überzeugend; die Grenzen des Wachstums sind auch in diesem Feld erreicht.“

Mit der Forderung nach Effizienz statt bloßer Effektivität tritt der Kostenfaktor in den Vordergrund. Die Hochschulpolitik vollführte mit der Einführung von Akkreditierung und Exzellenzförderung einen Paradigmenwechsel von der Gleichbehandlung und staatlichen Steuerung hin zu Wettbewerb und Marktfähigkeit (vgl. ebd.).

¹ vgl. Kap. 2.1.1, Qualitätsmanagement

Damit ist klar, dass Qualität nicht als absoluter Begriff zu verstehen ist, sondern abhängig ist von demjenigen, der Qualität beurteilt, von seinen Interessen und von den Umständen, unter denen geurteilt wird. Qualität ist somit ein relativer Begriff (vgl. Harvey/Green 2000: 17). Qualität impliziert immer einen Vergleich und ist an Kriterien und Werte gebunden. Gerade durch diese Wertimplikation dient Qualitätsbeurteilung auch der Legitimierung von Handlung und der Abgrenzung von anderen Anbietern (vgl. a.a.O.: 18) .

Harvey/Green (2000: 18ff.) haben die verschiedenen Sichtweisen auf Qualität im Bildungsbereich in fünf Kategorien eingeteilt:

- Qualität als Ausnahme,
- als Perfektion,
- als Zweckmäßigkeit,
- als adäquater Gegenwert und
- als transformativer Wert.

Qualität als Ausnahme:

Die Kategorie “Qualität als Ausnahme” geht davon aus, dass Qualität etwas Besonderes bezeichnet, also entweder eine herausgehobene Ausnahme, Exzellenz oder das Erreichen bestimmter Standards.

Das traditionelle Verständnis von Qualität geht von einer gewissen **Exklusivität** aus. Was unerreichbar scheint, hat eine hohe Qualität, verdient schon durch die Exklusivität Anerkennung. Es geht dabei nicht um feste Kriterien, die erfüllt werden, sondern Qualität wird instinktiv beurteilt. Für Bildungseinrichtungen heißt das, dass hohe Zugangshürden wie Auswahltests unter möglichst vielen Bewerbern in Verbindung mit hohen Gebühren eine qualitativ hochwertige Ausbildung kennzeichnen würde, unabhängig davon, worin die Ausbildung selbst besteht (vgl. Harvey/Green 2000: 18f.).

Exzellenz im Sinne von „**hohe Standards übertreffen**“ gehört ebenfalls zur Kategorie „Qualität als Ausnahme“. Hierbei geht es hauptsächlich um Reputation und Ausstattung. Bietet eine Ausbildungseinrichtung beste Voraussetzungen – durch starke Zugangsbeschränkung und personelle und materielle Ausstattung –, wird sie in diesem Sinne als exzellent gelten. Auch hier spielt der Ausbildungsprozess eine untergeordnete

Rolle. „Die Grundannahme lautet: Die Qualität der Ergebnisse ist eine Funktion der Qualität des Inputs.“ (Harvey/Green 2000: 20) In den USA ist dieser Qualitätsbegriff Grundlage der Qualitätsfeststellung im Bereich der Bildung (vgl. a.a.O.: 19f.).

Die dritte Form des Verständnisses von „Qualität als Ausnahme“ betrifft die **Übereinstimmung mit bestimmten kontrollierbaren Standards**. Wer diese Kontrollen erfolgreich durchläuft, bekommt ein Qualitätssiegel. Wer die Kontrolle nicht besteht, bietet keine Qualität. Dabei ist die Schwelle, der Standard, der erreicht werden muss, ein absoluter und messbarer Wert. Diese Standards sind jedoch nicht statisch, sondern werden in einer sich ändernden Umwelt von den jeweiligen Interessensgruppen immer wieder neu verhandelt. Dieser Standards-Ansatz ermöglicht die Festsetzung unterschiedlicher Kriterien für unterschiedliche Institutionen, die Anpassung an Zielsetzungen und Umstände. Das erschwert allerdings die Vergleichbarkeit untereinander. Ein weiteres Problem birgt, wie auch beim Exzellenz-Ansatz, die Definition der jeweiligen Standards. Kritiker bestreiten, dass Standards im Bildungsbereich tatsächlich messbar seien und werfen die Frage auf, welche Kriterien den Standards zugrunde liegen (vgl. Harvey/Green 2000: 20f.).

Qualität als Perfektion:

Wird Qualität im Sinne von Perfektion oder Konsistenz verstanden, konzentriert sich die Betrachtung auf die **Prozesse**, also weg von der Input/Output-Frage. Schon der Prozess soll von Anfang an fehlerlos sein. Exzellenz im Sinne von Fehlerlosigkeit unterscheidet sich von Exzellenz im Sinne von Ausnahme dadurch, dass sie nicht exklusiv ist. Exzellenz im Sinne von Fehlerlosigkeit kann jeder erreichen, der bestimmte Spezifikationen, bestimmte Anforderungen erfüllt und dies permanent, nicht einmalig oder nur in einer Kontrollsituation. In diesem Zusammenhang spielt eine Qualitätskultur eine wichtige Rolle. Der Prozess steht im Mittelpunkt, sodass die Qualität durch Prävention, vorausschauend gewährleistet wird, nicht durch nachträgliche Kontrolle des Produkts oder der Dienstleistung (vgl. Harvey/Green 2000: 21f.). **Qualitätskultur** bedeutet, dass alle Mitglieder einer Organisation für die Qualität der Dienstleistung oder des Produkts verantwortlich sind. Dabei treten die einzelnen Einheiten von Personen oder Teilgruppen gleichzeitig als Kunden gegenüber den im Produktionsprozess vorgelagerten Einheiten auf, als Prozessoren, die eine Dienstleistung zur Verfügung stellen oder ein Produkt herstellen, und als Auftraggeber für nachgelagerte Einheiten. In einer so verstan-

denen Qualitätskultur muss das Endprodukt nicht mehr kontrolliert werden, weil das die Verantwortung der prozessbeteiligten Einheiten schmälern würde. Das heißt auch, dass Qualität nicht an absoluten Werten gemessen wird, sondern an relativen Spezifikationen, die ständig überarbeitet werden. Problematisch ist dabei die Begründung von Standards und die Frage der Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität, die sich aus dem fehlerfreien Prozess ergeben soll, deren Endprodukt jedoch nicht mehr beurteilt wird. Im Bildungsbereich ist die rein prozessorientierte Qualitätskultur deshalb hilfreich, aber nicht in der reinen Form, das hieße ohne Qualitätskontrollen, einzusetzen. Das Streben nach Fehlerlosigkeit birgt die Gefahr, einen perfekten Prozess zu generieren, der ein nutzloses Ergebnis nach sich zieht (vgl. Harvey/Green 2000: 22ff.). Qualität als Perfektion widerspricht zudem dem Verständnis von Qualitätsmanagement als permanentem Verbesserungsprozess. Wird Qualitätsmanagement so verstanden, kann ein Prozess oder Produkt niemals perfekt sein. Qualität als Perfektion wäre dann nicht existent.

Qualität als Zweckmäßigkeit:

Betrachtet man Qualität im Sinne von Zweckmäßigkeit, grenzt man sich gleichzeitig von der Vorstellung ab, Qualität sei durch den Charakter des Elitären gekennzeichnet. Es handelt sich hierbei vielmehr um einen funktionalen Zugang, eben nicht um ein exceptionelles Verständnis von Qualität. Zweckmäßigkeit bedarf einer genaueren Betrachtung hinsichtlich der Frage, wer diese Zweckmäßigkeit definiert, aus wessen Perspektive etwas zweckmäßig sein soll: aus Sicht der Konsumenten oder aus Sicht der Produzenten (vgl. Harvey/Green 2000: 23f.).

Im **konsumentenorientierten Zweckmäßigkeitsmodell** bestimmt der Kunde oder Konsument durch sein bedürfnisorientiertes Handeln die Spezifikationen an ein Produkt oder eine Dienstleistung. Qualität bemisst sich also danach, in welchem Maße diese Bedürfnisse erfüllt sind. Die entsprechenden Spezifikationen sind nicht absolut, sondern müssen kontinuierlich überprüft und entsprechend verändert werden. Die Konsumentenorientierung als Reinform gibt es jedoch nur in der Theorie. In der Praxis werden die Bedürfnisse der Konsumenten sowie deren Konsumententscheidungen durch Marketinginstrumente, also durch die Produzenten bzw. Dienstleister zumindest beeinflusst. Dies trifft umso mehr zu, als die Bedürfnisse der Konsumenten von den Produzenten und Dienstleistern vorausgesehen werden müssen. Einzelbedürfnisse spielen keine Rolle, vielmehr ist der Kundenbegriff als idealtypisches Bild von Marktforschung und Wer-

bung bestimmt. Auch der Erstellungsprozess einer Dienstleistung oder eines Produktes ist nicht von Kunden, sondern von den Produzenten bzw. Dienstleistern organisiert. Bezogen auf Journalistenausbildung ist zu fragen, wer die Kunden nun sind: die Auszubildenden, die Arbeitgeber, die Ausbilder, die Gesellschaft oder die Geldgeber. Das kann nicht ausgrenzend beantwortet werden und ist abhängig davon, welche vorrangigen Ziele eine Ausbildung verfolgt. Eindeutiger ist der Begriff der Konsumenten von Ausbildung. Dazu zählen die Auszubildenden und die Arbeitgeber. Es bleibt jedoch fraglich, ob alle Kunden oder Konsumenten der Ausbildung überhaupt dazu in der Lage sind, klar zu äußern, welche Bedürfnisse sie an die Ausbildung haben. Das können sie umso weniger, je kürzer sie in der Ausbildung sind. Absolventinnen und Absolventen, die die Ausbildung in Bezug zu ihrer beruflichen Erfahrung setzen können, haben andere Reflexionsmöglichkeiten als Anfänger, die sich erst noch orientieren müssen (vgl. Harvey/Green 2000: 24ff.). Arbeitgeber haben Bedürfnisse an Ausgebildete oder Auszubildende, die sich nicht unbedingt mit den Interessen der demokratischen Gesellschaft decken¹.

Qualität im Sinne von Zweckmäßigkeit kann deshalb auch dahingehend interpretiert werden, dass ein Produzent, eine Institution ihre eigenen Ziele erfüllt. Dann geht es um **Zweckmäßigkeit als Auftrag der Institution**. In der Ausbildung kommt eine weitere Besonderheit zum Tragen: Sowohl Lernende als auch Lehrende sind Teil des Produktionsprozesses, des Lehr-Lern-Prozesses. Weder die eine noch die andere Seite kann deshalb ihre Bedürfnisse und Ansprüche einseitig durchsetzen. Vermittelnd können hier Methoden des Qualitätsmanagements wirken. Dabei geht es nicht um Standards oder Spezifikationen, sondern um ein Verfahren, mit dessen Hilfe Qualität beurteilt und systematisch angestrebt wird. Dabei können Bedürfnisse verschiedener Interessensgruppen berücksichtigt werden.

Qualität als adäquater Gegenwert:

Qualität kann auch verstanden werden als adäquater Gegenwert für die eingesetzten Ressourcen. Das entspricht der betriebswirtschaftlichen Perspektive: eine möglichst hohe Qualität zu erreichen bei möglichst niedrigen Kosten. Es geht nicht mehr um Effektivität der Ausbildung und damit die Frage, ob das Ziel erreicht wird, sondern um

¹ vgl. Kap. 4.5, Akademische, schulische und betriebliche Ausbildung im Vergleich

Effizienz: Wird das Ziel bei niedrigem Ressourceneinsatz erreicht? Das Streben danach wird gefördert durch den Wettbewerb auf dem freien Markt. Im Ausbildungsbereich gibt es, zumindest in Deutschland, keinen freien Markt. Allenfalls können ähnliche Mechanismen vorgetäuscht werden, beispielsweise in der Konkurrenz um Forschungs- und Fördergelder, in Hochschulrankings oder in der Definition von Bildungsstandards in Checklisten¹.

Die Auswahl der Geförderten wird in der Regel über **Leistungsindikatoren** getroffen, quantifizierbare Messeinheiten, die wiederum die Festlegung von Standards nach sich ziehen (vgl. Harvey/Green 2000: 28ff.). Insofern gibt es hier eine Parallele zur Sichtweise der Qualität als Ausnahme und dem entsprechenden Verständnis von Exzellenz.

Qualität als transformativer Wert:

Qualität wird zuweilen auch als transformativer Wert begriffen. Im Bildungsbereich heißt das, dass die **Weiterentwicklung** von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt wird. Eine hohe Qualität ist demnach erreicht, wenn die Differenz zwischen der Kompetenz eines Anfängers und der eines Absolventen möglichst groß ist. Die Beurteilung von Ausbildungsqualität wird damit individualisierbar. Allerdings ist so nicht festzustellen, ob ein Absolvent eine hohe Kompetenz erworben hat. Wer niedrig einsteigt und mittelmäßig abschließt, hat viel erreicht. Wer hoch einsteigt und hoch abschließt, hat eine hohe Abschlusskompetenz, sich aber unter Umständen wenig weiterentwickelt. Die Ausbildungsqualität wäre unter dem Aspekt der Transformation eher gering (vgl. Harvey/Green 2000: 30f.).

Bei diesem Ansatz wird auch die Übertragung der Verantwortung für den Lernprozess von den Lehrenden auf die Lernenden diskutiert und entsprechende Maßnahmen implementiert. Dazu gehören studentische Evaluationen, selbstorganisiertes Lernen und das Abschließen von Lernverträgen. Dadurch soll kritisches und analytisches Denken gefördert werden. „Qualität wird anhand der Demokratisierung des Prozesses gemessen – nicht am Produkt“, schreiben Harvey/Green dazu (2000: 34). Sicher kann die Übernahme von Verantwortung durch die Lernenden deren Lernerfolg fördern, auch und insbesondere was Selbstständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und analytisches Denken

¹ auch unter dem englischen Begriff „Consumer Charters“ bekannt

betrifft. Das jedoch als alleiniges Qualitätsmerkmal übergreifend für alle Ausbildungen zu begreifen, ist zu kurz gegriffen.

Als Schlussfolgerung bleibt, dass Qualität im Ausbildungsbereich ein vielschichtiger Begriff ist, der von verschiedenen Sichtweisen geprägt ist, jeweils abhängig von den Interessen derer, die Qualität beurteilen. Damit ist klar, dass Qualität „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist.“ (Heid 2000: 41) Die Perspektiven und Anforderungen der Interessensgruppen können getrennt analysiert werden. Soll die Qualität einer Ausbildungsinstitution oder eines Ausbildungsgangs bestimmt werden, so müssen die unterschiedlichen Qualitätsperspektiven offengelegt und zusammengebracht werden. Die wichtigsten Perspektiven im Bereich der hochschulgebundenen Journalistenausbildung sind

- die der Studierenden bzw. Auszubildenden mit ihrem Bedürfnis, eine Ausbildung zu bekommen, mithilfe derer sie auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein können und sich persönlich weiterzuentwickeln,
- die der potentiellen Arbeit- bzw. Auftraggeber mit ihrem Wunsch, unmittelbar einsetzbare, passend ausgebildete Mitarbeiter bzw. Zulieferer zu bekommen,
- der demokratischen Gesellschaft mit ihren ethischen und funktionalen Ansprüchen an den Journalismus,
- die der Lehrenden mit ihren Leistungs- und Profilierungserwartungen und Ansprüchen an eine Weiterentwicklung des Berufsfelds,
- der hochschulischen Institutionen mit ihrem Bedürfnis nach Profilierung und Kostenreduktion.

Je nach Sichtweise stehen eher der Prozess oder bestimmte Teile des Ergebnisses der Ausbildung im Vordergrund, genügt die Erfüllung von Mindeststandards oder erst die Maximalforderung. Qualität ist demnach zu messen an zu definierenden Zielen in Abhängigkeit von den jeweiligen Anforderungen.

Das Verständnis von Qualität als Ausnahme ist aus der Sicht der Auszubildenden nur in Teilen vorteilhaft. Wenn es um die Übereinstimmung mit kontrollierbaren Standards geht, können Qualitätssiegel für sie interessant sein, weil die eine Beurteilung von außen ermöglichen, stellvertretend für die Auszubildenden und stellvertretend für die potentiellen Arbeit- und Auftraggeber. Von einer von Ausbildungsinhalten und -prozessen

unabhängigen Exklusivität durch hohe Zugangshürden profitieren Studierende jedoch kaum. Input-Orientierung alleine sichert keine Ausbildung. Qualität als Perfektion, die sich auf Ausbildungsprozesse bezieht, scheint das auszugleichen, reicht aus Auszubildendensicht jedoch nicht aus, weil das Qualitätssiegel für die Ausbildung, der gute Ruf, ebenso wie die Bestätigung der Institution, dass die Ausbildungsziele in einem bestimmten Maß erreicht wurden, für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sehr wichtig sind. Qualität als Zweckmäßigkeit ist für die Journalistenausbildung sowohl in der Konsumentenorientierung als auch in der Orientierung auf die Institution für Auszubildende interessant. In diesem Qualitätsverständnis wird der Lehr-Lern-Prozess ausgehandelt, werden die eigenen Bedürfnisse berücksichtigt und der Horizont der eigenen Möglichkeiten erweitert. Qualität als adäquater Gegenwert spielt aus Studierendensicht bei Ausbildungsangeboten eine Rolle, für die sie Gebühren zahlen müssen. Ein Verständnis von Effizienz als Verhältnis von Arbeitsaufwand und Karrierechancen würde ebenfalls unter diesen Qualitätsbegriff fallen. Der letzte Punkt schließlich, Qualität als transformativer Wert, ist aus der individuellen Sicht der Auszubildenden entscheidend, vorausgesetzt, es geht nicht nur um Karrierechancen, sondern auch darum, das eigene Wissen, die eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen auszubauen.

Für Arbeit-/Auftraggeber, die demokratische Gesellschaft, Lehrende und hochschulische Institutionen stehen entsprechend jeweils unterschiedliche Qualitätssichtweisen im Vordergrund, die in Kapitel 6 eingehender diskutiert werden. Deutlich wird schon jetzt, dass der Qualitätsbegriff vielschichtig ist und eine Qualitätsbeurteilung aus unterschiedlichen Perspektiven und damit mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Zielen unterschiedlich zu beurteilen ist: Qualität ist somit ein relativer Begriff.

2.1.3 Qualitätsmessung und -förderung im Ausbildungsbereich

Einige Techniken des Qualitätsmanagements haben inzwischen im Hochschul- und Ausbildungsbereich eine gewisse Bedeutung erlangt. Dabei geht es um die Feststellung von Qualität, die zum Teil den Markterfolg belegen soll, zum Teil den Marktzutritt selbst regelt. Schon die durch die Beschäftigung mit Qualität soll zu einem Verbesserungsprozess führen. Zu diesen Qualitätsmanagementtechniken gehören das Benchmarking und Best-Practice-Modelle, Auszeichnungen bzw. Awards und Rankings, Zertifizierung, Akkreditierung und Checklisten, Evaluationen und Reviews, Lehrberichte und Audits, sowie Balanced Scorecards. Dabei geht es inzwischen immer häufiger nicht

mehr um einzelne, kaum koordinierte Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsinstrumente wie noch Mitte der 1990er Jahre als vielmehr um Qualitätsmanagementsysteme wie EFQM und ISO 9000ff., die alle Bereiche der Hochschule abdecken, also Lehre, Forschung, Administration und Dienstleistung (vgl. Schenker-Wicki 2005: 44). Sicher trägt auch eine gut funktionierende Administration oder Mensa zur Verbesserung der Ausbildungsqualität bei, allerdings nicht unmittelbar. Diese umfassenden Qualitätsmanagementsysteme spielen deshalb in dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle.

Das derzeit wichtigste Instrument zur Verbesserung der Ausbildungsqualität ist die **Zertifizierung** bzw. **Akkreditierung**¹. Zertifizierung bezeichnet ganz allgemein den Nachweis, ein bestimmtes Qualitätsmanagementsystem anzuwenden bzw. einen Qualitätsstandard zu erreichen. Zertifizierungen erteilen in der Regel staatliche Organisationen, branchenspezifische Vereinigungen oder privatwirtschaftliche Agenturen. In vielen Branchen ist eine Qualitätszertifizierung nach internationaler Normierung üblich (DIN EN ISO 9001:2000). Zertifizierungsstellen sind bei der Trägergemeinschaft für Akkreditierungen im Deutschen Akkreditierungsrat akkreditiert. Für die Hochschulausbildung hat die Kultusministerkonferenz einen eigenen Akkreditierungsrat eingerichtet. Der Zertifizierungsprozess erfolgt im allgemeinen mittels eines **Audit**-Verfahrens, in dem der zu Zertifizierende nach einem vorgegebenen Kriterien-System Auskunft über seine Aktivitäten, Produkte und Prozesse abgibt. Dabei geht es darum, festzustellen, ob diese problemgerecht ausgeführt werden und ggf. Schwachstellen zu dokumentieren. Das geschieht i.d.R. durch Selbstauskunft, z.T. mit Stichprobenprüfung und externer Evaluation.

Zertifizierung und Akkreditierung sind begrifflich nicht scharf getrennt. Im Hochschulbereich ist die inzwischen vorgeschriebene Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine Voraussetzung zur Etablierung eines solchen Studienangebots. Dabei wird jedoch nicht die Qualität der Ausbildung geprüft, sondern lediglich die Planung eines Studiengangs nach bestimmten Vorgaben, die den Zugang zum Ausbildungsmarkt regelt. Die nach einigen Jahren fällige Reakkreditierung prüft zudem Hinweise auf den Erfolg eines Studiengangs wie Abbrecherquoten und Absolventenkarrieren. Prüfbereiche der aktuellen Akkreditierung von Hochschulen sind beispielsweise Leitbild und

¹ Für die Bedeutung und Tauglichkeit von Akkreditierung und Evaluationen für die Journalistenausbildung vgl. Kap. 4.4.5, Qualitätsentwicklung: Akkreditierung und Evaluation ein.

Profil, Strategie, Leistungsstruktur, Organisation und Verwaltung, der Leistungsbereich Lehre und Studium sowie Serviceleistungen für Studierende, der Leistungsbereich Forschung, personelle und sächliche Ausstattung, Finanzierung sowie Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung. Die Akkreditierung von Programmen zielt demgegenüber auf die Einführung oder Überarbeitung einzelner Studiengänge. Dabei wird das Konzept mit Berufsqualifizierung, Zielsetzung und Zukunftsperspektive beurteilt, die Struktur des Studiums samt fachlich inhaltlicher Anforderungen, die personelle, sächliche und räumliche Ausstattung, studienbezogene Kooperationen sowie Qualitätssicherungsmaßnahmen (vgl. DGPK 2006: 10f).¹

Eine Zertifizierung kann auch als **Qualitätssiegel** dienen ohne den Marktzugang zu regeln, wie das beispielsweise unter journalistischen Weiterbildungsinstitutionen diskutiert wird². Für journalistische Volontariate und Hochschulausbildungen hat der Deutsche Journalisten-Verband 2006 jeweils eigene **Checklisten** herausgegeben, die Ausbildungsinteressierten dabei helfen sollen, einen Volontariats- oder Studienplatz qualitativ zu beurteilen (vgl. DJV 2006c u. 2006d). In der Checkliste für Volontariate geht es um vertragliche Standards und formale Ausbildungsorganisation. Laut Einteilung von Dienstleistungsqualität in Potential-, Prozess- und Ergebnisdimension geht es bei diesen Checklisten demnach um die Potentialdimension³. In der Checkliste für Hochschulausbildungen geht es um Studienaufbau und -inhalte sowie Praxisbezug und Berufschancen. Dabei werden sowohl Potential- als auch Ergebnisdimension von Qualitätsbeurteilungen angesprochen.⁴

¹ Eine nähere Betrachtung dieses Akkreditierungsverfahrens findet sich in Kap. 4.4.4, Qualitätsentwicklung: Akkreditierung und Evaluation.

² Diese Diskussion hat die Autorin bei Treffen des Arbeitskreises der Leiterinnen und Leiter von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen im Journalismus beobachtet, den der Deutsche Journalistenverband, DJV, organisiert hat.

³ Vgl. dazu die Ausführungen zur Dienstleistungsqualität nach Kamiske/Brauer 2003 im Kap. 2.1, Qualität als Begriff. Tarifverträge für Volontariate setzen ebenfalls Mindeststandards für Volontariate fest, dienen jedoch nicht der Qualitätsbeurteilung oder gar -verbesserung. Deshalb gehe ich hier nicht näher darauf ein.

⁴ Der Hintergrund der jeweiligen Beurteilungsfragen wird weder in der Checkliste selbst noch durch andere Veröffentlichungen erläutert. Allerdings hat diese Checkliste weniger einen wissenschaftlichen Anspruch, eher einen alltagspraktischen. Beachtenswert ist sie gleichwohl, als sie bei durch ihre

Akkreditierung, Zertifizierung, Gütesiegel und Checklisten sind somit in erster Linie Verfahren der Potentialdimension, denn sie erfassen lediglich Planungen von Prozessen in der Hoffnung auf Ergebnisse. Bei Checklisten, Reakkreditierungen, z.T. auch bei Zertifizierungen kann beispielsweise mit Absolventenzahlen oder Vermittlungsquoten in den Arbeitsmarkt zudem die Ergebnisdimension einbezogen werden. Akkreditierung, Zertifizierung, Qualitätssiegel und Checklisten entsprechen einem Verständnis von Qualität als Übereinstimmung mit bestimmten kontrollierbaren Standards¹.

Benchmarking beschreibt den Prozess des „Vergleichens und Messens der eigenen Produkte, Dienstleistungen und Prozesse mit den besten Wettbewerbern oder mit den anerkannten Marktführern“ (Kamiske/Brauer 2003: 10). Im Vergleich mit den „Klassenbesten“ (auch häufig bezeichnet als „Best in Class“) versucht man die Unterschiede zum eigenen Unternehmen, zur eigenen Organisation herauszufinden und so Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen und umzusetzen, mit dem Ziel, selbst Klassenbester zu werden (vgl. a.a.O.: 11) Benchmarking kann Teil eines Qualitätsmanagementsystems sein, so z.B. des EFQM-Modells.

Dabei kann Benchmarking sich auf andere Bereiche innerhalb der eigenen Organisation oder des eigenen Unternehmens beziehen (Internes Benchmarking), auf den direkten Wettbewerber mit seinen Produkten, Dienstleistungen, Prozessen und seiner Kundenwirkung (Wettbewerbsorientiertes Benchmarking) oder auch auf „Klassenbeste“, die einen Prozess, ein Produkt oder eine Dienstleistung in höchster Qualität hervorbringen (Funktionales Benchmarking). Das kann, muss aber kein Mitbewerber der eigenen Branche sein. Am Beispiel Journalistenausbildung heißt das, dass ein Vergleich mit einer Ausbildungsinstitution angestellt wird, die keine Journalistenausbildung anbietet, aber beispielsweise eine niedrige Abbrecherquote, eine hohe Bewerberzahl oder einen ausgezeichneten Ruf in der Wissenschaft oder der Öffentlichkeit hat, je nach Qualitätsziel. Eine Organisation oder ein Unternehmen werden zum Vergleichsobjekt, weil dort ein Bereich als „**Best-Practice Modell**“ dienen kann. Best-Practice Modelle werden außerdem in Auszeichnungsprozessen (**Awards**) identifiziert, um sie der Branche als vorbildlich vorzustellen und die Qualitätsmotivation zu erhöhen.

Verbreitung bei Ausbildungsinteressierten ein gewisses Gewicht bekommt.

¹ vgl. Kap. 2.1.2, Ausbildungsqualität

Benchmarking, Best-Practice-Modelle und Auszeichnungen sind deshalb vor allem Mittel zur Förderung des Qualitätsmanagements und nicht Messinstrumente zur Beurteilung von Qualität. Qualitätsbeurteilung findet im Vorfeld der Anwendung dieser Instrumente statt. Das dient zum einen als Marketingmaßnahme, um die Idee des Qualitätsmanagements zu verbreiten und Institutionen und Personen dazu zu bringen, sich in diesem Gebiet zu engagieren. Benchmarking kann aber auch Mittel zur Prozessverbesserung sein, wenn Prozesse einer anderen Ausbildungsinstitution mit denen der eigenen verglichen werden, um Stärken und Schwächen zu analysieren und daraus auf Verbesserungsbedarf zu schließen.

Benchmarking konzentriert sich in seiner Beurteilung zunächst auf die Ergebnisdimension von Qualitätsmanagement, in der weiteren Durchführung auf die Prozessdimension. Die Potentialdimension spielt eine untergeordnete Rolle. Das trifft noch mehr auf Best-Practice-Modelle zu. Awards und Auszeichnungen betreffen in der Regel ausschließlich die Potentialdimension. Allen liegt ein Verständnis von Qualität als Ausnahme im Sinne von „hohe Standards übertreffen“, von Exzellenz zugrunde. In der Journalistenausbildung gibt es vor allem interne, informelle Benchmarkingprozesse, die in gegenseitigem Beobachten und informellem Informationsaustausch bestehen. Der berufliche Erfolg von Absolventinnen und Absolventen spielt hier erfahrungsgemäß eine wichtige Rolle. Rankings, die es zumindest für die hochschulgebundene Journalistenausbildung gibt – in z.T. fragwürdiger Qualität (s.u.) – weisen Parallelen zu Best-Practice-Modellen auf.

Rankings stellen den Vergleich in den Mittelpunkt und spielen in der Hochschulausbildung eine Rolle. Das bekannteste Ranking für Deutschland ist das des Centrums für Hochschulentwicklung, CHE, das derzeit in der ZEIT veröffentlicht wird. Der Vergleich von Medien-, Kommunikationswissenschaft, Publizistik und Journalistik wurde erstmals 2005 veröffentlicht (vgl. Die Zeit 2005). Dabei wurden Studiengänge bzw. Institute nach Kriterien bewertet, die unter Reputation bei Professoren, Studienorganisation, Praxisbezug und Betreuung zusammenfasst werden, ergänzt durch ein Gesamturteil der Studierenden. Das CHE-/ZEIT-Ranking sorgt regelmäßig für Diskussionsstoff und erhält öffentliche Aufmerksamkeit. Studierende interessieren sich dafür, um Hilfe bei der Entscheidung zu bekommen, bei welcher Hochschule sie sich bewerben sollen oder ob sie die richtige Studienentscheidung getroffen haben, Hochschulvertreter inte-

ressieren sich für die Ergebnisse und hoffen, auf einem der vorderen Plätze der Rangfolge zu liegen. Denn es geht hier vor allem um einen Vergleich mit anderen Studiengängen bzw. Instituten. Dass die Studiengänge gerade im heterogenen Medienbereich untereinander so verschiedene Zielsetzungen haben, dass sie in dieser Kombination nicht vergleichbar sind, missachtet dieses Ranking allerdings. Die Kritik an der Methode bezieht sich auch auf die Auswahl der Befragten und die Gewichtung der Kriterien. Trotz eventueller methodischer Defizite ist nicht zu leugnen, dass fachinterne Vergleiche durch ihre Veröffentlichung und die daraus folgende Aufmerksamkeit einen gewissen sozialen Druck verursachen (vgl. Bargel/El Hage 2000: 210), der die Einrichtungen dazu bringt, stärker auf die Lehrqualität zu achten und Aktivitäten zu ihrer Verbesserung in Angriff zu nehmen. Welche Defizite es gegebenenfalls gibt, darüber gibt ein Ranking allerdings nur Aufschlüsse, wenn es sich nicht auf eine vergleichende Einschätzung von Studierenden beschränkt.

Verglichen werden Indikatoren vor allem aus der Potentialdimension (Ausstattung, Betreuungsverhältnis), aber auch aus der Ergebnisdimension (Reputation, Promotionen pro Professor, Wissenschaftliche Veröffentlichungen). Die Prozessdimension spielt indirekt über Kriterien wie Studiendauer und Kontakt zu Lehrenden eine Rolle. Der zugrunde liegende Qualitätsbegriff orientiert sich an Qualität als Übereinstimmung mit bestimmten kontrollierbaren Standards. Durch die Veröffentlichung und Aufmerksamkeit, die damit einhergeht, sind Rankings auch Motivationsmittel für weitere Maßnahmen zum Qualitätsmanagement.

Hohe Aufmerksamkeit erzielt auch die **Exzellenz-Initiative** des Bundes und der Länder in Deutschland, einem Förderprogramm für die Spitzenforschung an Universitäten. Hier geht es explizit nicht um die Ausbildungsqualität, sondern um die Qualität der Forschung. Grundlage der Exzellenz-Initiative ist das Ziel, eine Elite zu schaffen, die international konkurrenzfähig ist, allerdings auf Kosten der nicht geförderten Hochschulen.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen, in der Regel zwischen Wissenschaftsministerien und Hochschulen oder zwischen Hochschulleitungen und Fachbereichen oder Instituten, sollen dazu anregen, vorgegebene Standards zu erfüllen, um mehr Geld oder geringere Kürzungen zu bekommen. Probleme bereitet dabei immer wieder die Präzisierung der Vorgaben und der Zusagen sowie die Frage der Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Vereinbarungen von einer der beiden Seiten (vgl. Müller 2004: 135ff.).

Exzellenz-Initiative und Leistungsvereinbarungen orientieren sich an einem Verständnis von Qualität als Ausnahme im Sinne von „hohe Standards übertreffen“. Wird der monetäre Aspekt in den Vordergrund gerückt, kann man auch von einem Verständnis von Qualität als adäquatem Gegenwert sprechen: Über Leistungsindikatoren wird festgestellt, ob sich die Investition gelohnt hat oder lohnen wird. Bei Leistungsvereinbarungen spielt insbesondere die Ergebnisdimension eine Rolle. Bei der Exzellenz-Initiative kommt die Potentialdimension dazu, denn entschieden wird nach Konzepten für künftige Vorhaben.

Reviews und **Lehrberichte** dokumentieren die Leistung in bestimmten Parametern, wobei sich nur Lehrberichte ausschließlich auf die Ausbildung beziehen. Lehrberichte sind in der Regel als Audits organisiert, können allerdings nur eine Wirkung entfalten, wenn daraus Konsequenzen folgen, Verbesserungswürdiges also systematisch hinterfragt und verbessert wird. In der Regel werden in Lehrberichten Daten über Bewerberzahlen, Fachstudiendauer, Abbrecherquoten, Notenverteilungen etc. erhoben. Auf die rein quantitative Erhebung muss eine qualitative Analyse und die Erarbeitung von Maßnahmen folgen, was in der Regel geschieht, wenn die Ergebnisse von Lehrberichten an die Ressourcenverteilung gekoppelt sind. Reviews können Einzelverfahren beinhalten, wie Beurteilungen von Fachvertretern, zum Teil mit Besuch der Institution, Selbstauskünfte und andere Evaluationen. Reviews und Lehrberichte werden in der Regel extern angefordert. Innerhalb von Ausbildungseinrichtungen haben **Wissensberichte**, auch bekannt als **Balanced Scorecards** (BSC) eine Reviewfunktion. Dabei geht man aus von einer Vision, einem Leitbild für die Institution, und entwickelt daraus Qualitätsanforderungen für verschiedene Perspektiven. Die Universität Mainz geht beispielsweise in ihrem Balanced Scorecard-Konzept von fünf Perspektiven aus: der Dienstleistungsperspektive mit den Erwartungen der (verschiedenen) Kunden, der Prozessperspektive mit der Frage, wo Prozesse und Strukturen optimiert werden können, der Potenzialperspektive mit den Möglichkeiten, die genutzt werden können, um die eigene Strategie umzusetzen, der Finanzperspektive und der Auftragsperspektive, mit der die Erwartungen von Politik und Gesellschaft abgedeckt werden sollen. Das entspricht der aus der Industrie bekannten Einteilung in Finanzen, Kunden, Prozesse und Potenziale¹.

¹ vgl. Kap. 2.1.1, Qualitätsmanagement, und HRK 2006a: 208-235

Unter den Evaluationsverfahren spielen derzeit **Forschungs- und Lehrevaluationen** die wichtigste Rolle. Häufig wird der Begriff verkürzt in diesem Sinn gebraucht. Am wichtigsten für das Thema dieser Arbeit sind Lehrevaluationen. Mitte der 1990er Jahre waren studentische Lehrevaluationen, bzw. Lehrevaluationen durch die Teilnehmenden oft die erste Maßnahme zur Qualitätsmessung an Ausbildungsinstitutionen. Heute sind sie in der überwiegenden Zahl der Ausbildungsinstitutionen üblich. Allerdings ist der anfänglichen Euphorie über ein vermeintlich zentrales Instrument zur Qualitätsentwicklung in der Lehre eine gewisse Ernüchterung gefolgt. Kritisiert wird zuweilen, dass Studierende nur einen Teil des Ausbildungsprozesses beurteilen können.¹ Erst Absolventen sind in der Lage, das Gelernte in Beziehung zu den beruflichen Anforderungen zu setzen. Eine didaktische Beurteilung ist jedoch weder Studierenden noch Absolventen zuzumuten. Sie können allerdings Hinweise auf didaktische Qualität geben, indem sie die Lehre an ihren Erwartungen messen (vgl. Neuberger 2005a: 79). Die Beurteilung der didaktischen Qualität bliebe Hochschuldidaktikern vorbehalten, deren flächendeckender Einsatz jedoch meist als zu aufwändig eingeschätzt wird. Lehrevaluation kann auch ergebnisorientiert begründet sein. Dann werden in Selbstauskunft und/oder Prüfungen Wissen und Kompetenzen abgefragt. Dann ist jedoch die Besonderheit der studentischen Lehrevaluation nicht mehr gegeben: Die kurzfristige Umkehrung der Hierarchie, wenn die Studierenden die Lehrenden beurteilen. Bargel/El Hage (2000: 208f.) fordern für die studentische Lehrevaluation ein mehrstufiges Verfahren, das schriftliche mit mündlicher Evaluation kombiniert. Mündliche Evaluation ist eher geeignet, Hintergründe und Zusammenhänge von kritisierten Punkten herauszufinden, schriftliche Evaluation gibt eher einen Überblick über das Meinungsbild, das in mündlichen Evaluationen durch die Gruppendynamik oft einseitig ausfällt. Als Grundraster für die studentische Veranstaltungsevaluation haben Bargel/El Hage ausgemacht: Zuwendung der Lehrenden gegenüber den Lernenden, Fairness bei Prüfungen, Kommunikationsfähigkeit

¹ So hat beispielsweise eine Studie an der Universität Graz über die Einzelfaktoren der schriftlichen studentischen Lehrevaluation in Beziehung zur Gesamtbeurteilung einer Veranstaltung ergeben, dass es zwischen Gesamtbeurteilung, Inhalt, Organisation und Lehrendenbeurteilung wenig Zusammenhang gibt. Für die Gesamtbeurteilung einer Veranstaltung war lediglich das Interesse am Thema und das Erklärungsvermögen des Lehrenden ausschlaggebend (vgl. Reichmann 1999: 154ff.). Das Vorinteresse hat sich auch in anderen Studien aus den 1990er Jahren als zentrales Beurteilungskriterium für Lehrveranstaltungen herausgestellt. Lediglich die Veranstaltungsorganisation und Betreuungsintensität spielte noch eine vergleichbare Rolle (vgl. Bargel/El Hage 2000: 214ff.).

und Verständlichkeit, Kurs- und Stofforganisation, Motivationsfähigkeit, Variabilität der Methoden und Inhalte sowie Enthusiasmus und Charisma des Dozenten sowie den Kurswert. Die beiden letzten Punkte sind allerdings umstritten, weil sie vom Dozenten kaum beeinflusst werden können (vgl. Bargel/El Hage 2000: 217f.).

Die Beurteilung der Lehre durch Absolventinnen und Absolventen spielt eine immer größere Rolle, weil hier Daten gesammelt werden, mit Hilfe derer intern wie extern der Erfolg eines Ausbildungsangebots dokumentiert werden soll. An Journalistenschulen hat der Umgang mit Ehemaligen, die Netzwerkbildung zwischen Schule, Absolventen und Schülern, meist einen selbstverständlichen Platz im Ausbildungsalltag. Inzwischen haben auch viele Hochschulen die Beziehungspflege zu ehemaligen Studierenden eines Studiengangs oder Fachbereichs entdeckt – als Mittel der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Meist geschieht das über Absolventen- und Ehemaligenvereinigungen¹. Deren Ziele reichen vom Aufbau eines beruflichen Netzwerks und der Kontaktpflege untereinander bis zur Unterstützung der ehemaligen Ausbildungsstätte. Dazu kann von seiten der Journalistenschule oder Hochschule ein Weiterbildungsangebot gehören, von seiten der Ehemaligen die finanzielle Unterstützung, die Vermittlung von Praktika, Abschlussarbeiten und Stellen, aber auch der Austausch zwischen Wissenschaft und Berufspraxis (vgl. Peters 2004: 315). Dieser Austausch wird umso wichtiger, je stärker berufsorientiert eine Ausbildung konzipiert ist. Eine Evaluation mittels Absolventenbefragung, kann da wichtige Daten liefern. Welche Qualifikationen werden jetzt gebraucht, welche in der Zukunft? Wie gut hat das Studium auf den Beruf vorbereitet, was fehlt, was war überflüssig? Welche Impulse kann die Ausbildungsstätte, die Wissenschaft der Berufspraxis geben und umgekehrt?

Die Beratung mit ehemaligen Studierenden bietet sich zur Beantwortung dieser Fragen geradezu an, denn bei den Ehemaligen ist häufig eine gewisse Bereitschaft vorhanden, Wissen und Erfahrung an den früheren Ausbildungsgang zurückzugeben – vorausgesetzt, er oder sie hat die Ausbildung als gute Erfahrung, als sinnvoll und motivierend erfahren, hat eine positive emotionale Bindung aufgebaut. Herrscht an einem Ausbil-

¹ Hier ist ausdrücklich von Ehemaligen, nicht nur von Absolventen die Rede. Zu den Ehemaligen gehören auch Abbrecher und Wechsler. Diese können im relevanten Berufsfeld durchaus erfolgreich sein. Gerade im Journalismus, der traditionell einen offenen Berufszugang hat, ist der Kontakt zu ehemaligen „Nicht-Absolventen“ durchaus sinnvoll. Zudem ist es im Rahmen einer Ausbildungsgangevaluation wichtig, Gründe für den Abbruch oder Wechsel zu erfahren.

dungsgang ein Klima der Feindseligkeit oder Ignoranz gegenüber den Bedürfnissen der Auszubildenden oder Studierenden, wird die Motivation zu Kontakten nach der eigenen Ausbildungszeit gering sein (vgl. Peters 2004: 314).

Die Netzworkebildung für die Entwicklung des Ausbildungsgangs ist also qualitätsrelevant. Die Journalistenschulen, insbesondere die verlagsunabhängigen, haben hier einen Vorsprung vor Hochschulen. In Volontärsausbildungen ist der Kontakt zu Ehemaligen in der Regel lediglich über die aktuelle Kollegenschaft oder informelle Wege vorhanden.

Die übliche Beurteilung von Veranstaltung und Dozenten mittels Fragebogen und Gespräch zielt in der Regel auf den Prozess der Lehre. Die Potentialdimension käme mit der didaktischen Planung zum Tragen. Wissensbilanzen, Reviews und Lehrberichte beschäftigen sich je nach Konzept mit Potential-, Prozess- und Ergebnisdimension, wobei die Ergebnisdimension in der Regel dominiert. Hier sind insbesondere die Absolventenstudien zu nennen. Lehrberichten, Reviews, Wissensbilanzen und Lehrevaluationen liegt ein Verständnis von Qualität als Übereinstimmung mit bestimmten kontrollierbaren Standards zugrunde.

Ada Pellert (2002: 25f.) bemängelte vor wenigen Jahren auf einer Konferenz zur Qualitätssicherung an Hochschulen der Hochschulrektorenkonferenz und des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg, dass die einzelnen Verfahren zwar angewendet, jedoch nicht koordiniert eingesetzt würden:

„Man wählt ein einziges Instrument und dieses soll nun alle Fragen, die man schon immer an die Lehre an Universitäten hatte, beantworten. Die zweite Möglichkeit ist der ‚Overkill durch Parallelaktionen‘, d.h. man geht lehrbuchgemäß vor und bereitet etwa für die Forschung, Lehre, Verwaltung jeweils angepasste Verfahren vor und investiert auch sehr viel in diese ausgeklügelten Verfahren und in die Methodendiskussion. Allerdings treffen alle differenzierten Anstrengungen auf die gleichen Fachbereiche, die sich dann – überspitzt formuliert – jahrelang nur noch auf Evaluationen vorbereiten können und durch diesen ‚Gesamtangriff‘ in ihrem Funktionieren beeinträchtigt werden.“

Um die einzelnen Maßnahmen koordiniert einsetzen zu können, muss klar sein, was im Einzelnen überprüft wird und was nicht. Nur so kann vermieden werden, dass einzelne Evaluationsmaßnahmen über Wohl und Wehe entscheiden, obwohl sie nur einen he-

rausgenommenen Aspekt der Ausbildung beurteilen¹.

Qualitätsbegriff: Qualität als Ausnahme	Maßnahmen	Dimensionen		
		Potential	Prozess	Ergebnis
kontrollierbare Standards	Akkreditierung/Zertifizierung	⊙		(⊙) ²
kontrollierbare Standards	Checklisten	⊙		⊙
hohe Standards übertreffen	Benchmarking/Best-Practice		⊙	⊙
hohe Standards übertreffen	Awards/Auszeichnungen			⊙
kontrollierbare Standards	Rankings	⊙	(⊙) ³	⊙
hohe Standards übertreffen, adäquater Gegenwert	Exzellenzinitiative/ Leistungsvereinbarungen	(⊙) ⁴		⊙
kontrollierbare Standards	Reviews/Lehrberichte	⊙	⊙	⊙
kontrollierbare Standards	Wissensbilanzen/BCS	⊙	⊙	⊙
kontrollierbare Standards	(stud.) Lehrevaluationen ⁵		⊙	(⊙) ⁶

Abb. 2.2, Qualitätsbeurteilungen im Ausbildungsbereich nach Qualitätsbegriff und -dimensionen (in Klammern: trifft nur eingeschränkt zu)

¹ Auf die Beurteilung der konkreten Durchführung der einzelnen Maßnahmen verzichte ich hier, da das den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

² Die Ergebnisdimension wird teilweise in Zertifizierung und bei Reakkreditierungen geprüft, wenn es beispielsweise um Vermittlungsquoten und Absolventenzahlen geht.

³ Die Prozessdimension trifft bei Rankings nur eingeschränkt zu, weil sie lediglich über Fragen nach Betreuung etc. abgefragt wird.

⁴ Die Potentialdimension spielt eine Rolle, wenn Geldzuwendungen an Konzepte bzw. Planungen gebunden sind.

⁵ Lehrevaluationen von hochschuldidaktischen Expertinnen und Experten sind die Ausnahme und werden deshalb hier nicht aufgenommen. Diese Lehrevaluationen würden alle drei Dimensionen betreffen.

⁶ Die Ergebnisdimension kommt über Selbstauskünfte über Gelerntes, Prüfungen und Absolventenbefragungen zum Tragen, ist jedoch kein zwingender Bestandteil studentischer Lehrevaluation.

Deutlich wird mit dieser Tabelle, dass sich fast alle Maßnahmen zur Qualitätsbeurteilung auf ein Verständnis von Qualität als Ausnahme beziehen, dabei entweder im Sinne von „hohe Standards übertreffen“ – Exzellenz – oder im Sinne von kontrollierbaren Standards, die prinzipiell von jedem erreicht werden können. Andere Auffassungen von Qualität werden vernachlässigt.

Die Ergebnisdimension von Qualität ist immer Teil der Bewertungen. Das liegt nahe, weil hier am einfachsten quantifizierbare Daten zu erheben sind. Kennzahlenorientierung betont automatisch die Ergebnisdimension, wohingegen die Prozessdimension oft vernachlässigt wird, weil sie einer relativ aufwändigen qualitativen Beurteilung bedarf. Gleiches gilt für eine inhaltsbezogene Beurteilung von Studiengängen und einzelnen Ausbildungsgängen.

2.1.4 Analyseraster für Ausbildungsqualität

Ausbildungsqualität ist abhängig davon, inwiefern ausbildungsinhärente Merkmale noch zu bestimmende Anforderungen erfüllen. Dabei sind die Anforderungen abhängig von den Bedürfnissen der Nutzer von Ausbildung. Ausbildungsqualität ist insofern relativ zu den Bedürfnissen und daraus resultierenden Qualitätszielen der urteilenden Interessengruppen.

Um Bewertungen von Ausbildungsqualität und von Maßnahmen zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätsmessung beurteilen zu können, bedarf es eines differenzierten Verständnisses des Qualitätsbegriffs mit jeweils eigenen Konsequenzen. Dabei kann Qualität verstanden werden

- als Ausnahme, dann entweder als Exklusivität, als Exzellenz oder als Übereinstimmung mit bestimmten kontrollierbaren Standards
- als Perfektion mit Betonung auf fehlerfreien Prozessen und einer Qualitätskultur
- als Zweckmäßigkeit, entweder konsumentenorientiert oder als Auftrag der Institution
- als adäquater Gegenwert, wobei die Effizienz in den Vordergrund tritt, oder
- als transformativer Wert, bei dem die individuelle Weiterentwicklung im Mittelpunkt steht.

Keine dieser Sichtweisen von Qualität ist grundsätzlich bei der Beurteilung von Ausbil-

derung auszuschließen. Es geht vielmehr darum, diese Sichtweisen in verschiedenen Aspekten von Ausbildung zu identifizieren, um sie mit anderen Faktoren in Beziehung zu setzen.

Bestandteile der Ausbildungsqualität sind die Potentialdimension, die Prozessdimension und die Ergebnisdimension. Die Identifizierung dieser Dimensionen von Dienstleistungsqualität ermöglicht eine Analyse der Leistungsfähigkeit bestimmter Maßnahmen des Qualitätsmanagements.

Ausbildungs-Qualität		
Qualitätsziele: von Studierenden Arbeitgebern Gesellschaft Lehrenden Hochschulen	Qualitätsbegriff: Ausnahme Perfektion Zweckmäßigkeit adäquater Gegenwert transformativer Wert	Qualitätsdimension: Potential Prozess Ergebnis

Abb. 2.3, Raster zur Analyse von Ausbildungsqualität

Ausbildungsqualität kann also analysiert werden durch die Frage nach der jeweiligen Interessensgruppe mit ihren Qualitätszielen, die Frage nach dem Qualitätsbegriff und die Frage nach der Qualitätsdimension: Worauf bezieht sich eine Maßnahme, ein Aspekt. Dieses Raster zur Analyse von Ausbildungsqualität wird in Kapitel 6 als Gerüst genutzt, um ein Modell für Ausbildungsqualität journalistischer Ausbildung zu entwerfen.

2.2 Journalismus

In diesem Kapitel kläre ich den Journalismusbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Das ist insofern wichtig, als sich mit der Zielsetzung und dem späteren Tätigkeitsfeld auch die Kriterien für die Beurteilung einer entsprechenden Ausbildung ändern. Deshalb zeigt das folgende Kapitel zunächst den Begriffswandel auf, geht dann auf die Abgrenzung zu verwandten Systemen ein und benennt anschließend den Journalismus-

begriff, auf den sich diese Arbeit bezieht.

2.2.1 Begriffswandlungen

Als Robert E. Prutz 1845 seine „Geschichte des deutschen Journalismus“ schrieb, entwickelte sich der Journalismus gerade „von der Informationsübermittlung zur Informationsgenerierung“ (Blöbaum 1994: 155). Inhalte von Zeitungen und Zeitschriften entstanden immer häufiger in Folge eigener Recherchen von Journalisten, Ressorts bildeten sich heraus und die journalistische Tätigkeit war nicht mehr wie noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts nur eine nebenberufliche. Öffentliche Debatten fanden sich – in den Grenzen der Zensur – in Zeitungen und Zeitschriften wieder (vgl. Blöbaum 1994: 155f.).

Prutz' Definition des Journalismus von 1845 ist Spiegel seiner Zeit:

„Der Journalismus [...] ist die tägliche Selbstkritik, welcher die Zeit ihren eigenen Inhalt unterwirft; das Tagebuch gleichsam, in welches sie ihre laufende Geschichte in unmittelbaren, augenblicklichen Notizen einträgt.“ (Prutz 1971, 1. Auflage 1945: 7)

Journalismus ist hier Ausdruck der Zeitgeschichte, ein Prozess, dessen Determinanten im Dunkeln bleiben, mystisch geradezu. Journalisten als Akteure spielen in Prutz' Definition keine Rolle.

Die Herausbildung eigenständiger Handlungsmuster, Systematiken und Berufsrollen verschob den Blick auf die Journalisten selbst (vgl. Blöbaum 1994: 154ff.). Auf sie fokussierten sich Definitionen von Journalismus bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein. Emil Dovifat schrieb 1940 in seinem „Handbuch der Zeitungswissenschaft“:

„Unter Journalismus umgreift der breite Sprachgebrauch die gesamte geistige Leistung in Ztg. und Zs. [...] Die deutsche Bedeutung des Begriffs ist [...] die tagesgebundene Sammlung, verantwortliche Verarbeitung und öffentliche Verbreitung gemeinschaftswichtiger Nachrichten durch die Ztg.“ (Dovifat 1940: Sp. 1955, zit. Nach Weischenberg 1998: 38f.)

Dass auch Tätigkeiten wie Layout/Satz, Anzeigenakquise oder Buchhaltung geistige Leistungen und für die Zeitungsproduktion notwendig, aber nicht journalistisch sind, hat Dovifat nicht bedacht. Seine Definition zeigt ein Bild des Journalisten als Intellektuellen, weist aber auch auf eine gesellschaftliche Funktion als Verbreiter aktueller und für die Öffentlichkeit relevanter Informationen hin. Was für Dovifat ‚gemeinschaftswichtig‘ und ‚verantwortlich‘ heißt, bleibt unklar und damit offen für eine ideologische Besetzung der Begriffe. Dovifat schreibt in einer späteren Ausgabe des „Handbuch der

Zeitungswissenschaft“ (1967: 16):

„Es muß die ständige Sorge des Redakteurs und der redaktionellen Arbeit sein, aus der großen Zahl der verfügbaren Mitarbeiter die herauszuholen, denen das für die Zeitung notwendige Können in der gerade für sie gebotenen Eigenart gegeben ist. Keine Stunde ist vergeblich, die für diese pädagogisch-redaktionelle Aufgabe aufgewandt wird.“

Für Dovifat ist journalistische Qualifikation demnach schlicht „gegeben“, angeboren vielleicht. Nachwuchs und Medium finden zueinander wie ein Liebespaar, das zueinander passt, ohne recht zu wissen, warum. Ende der 1960er Jahre setzte die Diskussion über eine systematische Ausbildung von Journalisten ein. Die Idee, eine publizistische Persönlichkeit heranzuziehen, die durch Begabung zum Journalisten berufen ist, trat zurück. Journalismus und journalistisches Handwerk seien erlernbar, hieß es fortan (vgl. Weischenberg 1990e: 11ff.). Aber auch in der Definition von Koszyk/Pruys von 1981 (96) steht noch der einzelne Journalist im Mittelpunkt:

„Journalismus: Hauptberufliche Tätigkeit von Personen, die an der Sammlung, Prüfung, Auswahl, Verarbeitung und Verbreitung von Nachrichten, Kommentaren sowie Unterhaltungsstoffen durch Massenmedien beteiligt sind.“

Was diese Tätigkeit bestimmt, welche Funktion Journalismus hat, was er in einer Gesellschaft leistet, berücksichtigt diese Definition nicht. Je mehr sich Zeitungskunde und Publizistik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von dem Ideal der publizistischen Persönlichkeit, vom Journalismus als Begabungsberuf entfernten, desto mehr rückten Umfeld und Determinanten des Journalismus ins Zentrum des Interesses. Die Entwicklung der empirischen Journalismusforschung und der Journalistik als eigenständiger Disziplin spielten dabei eine wesentliche Rolle (vgl. Rühl 1980: 13f. u. Weischenberg 1994: 41f.).

Inzwischen spielen Begabungsideologie und Fokussierung auf die Persönlichkeit des einzelnen Journalisten in der Wissenschaft keine nennenswerte Rolle mehr. Blöbaum (1994: 12) sieht Journalismus als „ein soziales System mit der Funktion, Informationen aktuell zur öffentlichen Kommunikation zu vermitteln“. Er bezeichnet dies als Primärfunktion:

„Als Journalismus wird ein spezifischer Bereich der Gesellschaft bezeichnet, der journalistische Rollenträger wie Journalisten ebenso umfasst wie Organisationen (Massenmedien) und journalistische Kommunikationen. Journalismus ist in diesem Verständnis mehr als die Summe von journalistischen Handlungen und als der Vollzug journalistischer Arbeitstätigkeit.“ (Blöbaum 2000b: 28)

Weischenberg (1998: 42) formuliert ebenfalls einen systemtheoretisch basierten Defini-

tions-Ansatz, indem er „Journalismus als Handlungszusammenhang, der in soziale Prozesse eingebunden ist“ begreift. Er schreibt weiter:

„In modernen pluralistischen Gesellschaften läßt sich dieses System vor allem durch eine Funktion empirisch identifizieren: Themen aus den diversen sozialen Systemen (der Umwelt) zu sammeln, auszuwählen, zu bearbeiten und dann diesen sozialen Systemen (der Umwelt) als Medienangebote zur Verfügung zu stellen.“ (ebd.)

Eine klare Abgrenzung zu anderen Systemen, die an öffentlicher Kommunikation beteiligt sind, wie Schriftstellerei oder Werbung, zu anderen beruflichen Rollen stellen diese Definitionen für sich noch nicht dar. Dafür bedarf es einer eingehenderen Betrachtung. Wichtige Kennzeichen zur Abgrenzung des journalistischen Systems von anderen sind Relevanz und Aktualitätsprinzip. Niklas Luhmann (2005: 364) schreibt dazu:

„Das vielleicht wichtigste Reproduktionsprinzip ist das der Aktualität. [...] Was gedruckt oder gesendet wird, muß sich gegenüber Vorhandenem als neu ausweisen, um eine Kommunikation wert zu sein. Aktualität ist *conditio sine qua non*, ist Zulassungsbedingung.“

Merten (1973: 219f.) relativiert den Aktualitätsbegriff und setzt ihn in Abhängigkeit von der Relevanz eines Themas und der gewünschten Aufmerksamkeit:

„Aktualität ist also sowohl an den Informationswert eines Ereignisses (Neuigkeit; Überraschung; Unerhörtheit) als auch an die Relevanz des Ereignisses für den Rezipienten gebunden. [...] Nur das, was informativ *und* relevant ist, kann Aktualität gewinnen, kann Aufmerksamkeit erlangen“.

Neben der Frage, welche Funktion der Journalismus gesellschaftlich erfüllt, muss eine Abgrenzung auch über journalistische Tätigkeiten definiert werden (vgl. Esser/Weßler 2002: 107f.). Diese haben sich insbesondere seit den 1980er Jahren verändert, ausdifferenziert: Die Einführung computergestützter Produktionsverfahren sowie in den 1990er Jahren die Nutzung des Internets haben dazu geführt, dass Journalisten immer mehr technische Aufgaben übernommen haben. Als Beispiele: Journalisten layouten Printmedien, schneiden Töne und Bilder am Computer und bedienen sich bei der Recherche technischer Hilfsmittel. Die Konvergenz der Medien in Verbindung mit Newsroom-Konzepten hat zu mehrmedialem Arbeiten geführt, häufig in Verbindung mit inhaltlicher Spezialisierung. Konkurrenz auf dem Medienmarkt hat außerdem zu Überschneidungen mit traditionellen Marketingaktivitäten geführt: Redakteure organisieren beispielsweise Publikumsveranstaltungen, um Leser oder Zuschauer an das Medium zu binden; oder sie heben Aktivitäten des eigenen Mediums im Blatt oder in der Sendung besonders hervor, oft trotz geringer Relevanz für das Publikum. Durch diese neuen Arbeitstechniken und Aufgaben haben sich neue Organisationsformen herausgebildet, be-

rufliche Rollen haben sich ausdifferenziert, Spezialisierungen zugenommen. Was zählt also noch zum Journalismus, was schon zu Medientechnik, Medienmarketing oder Public Relations?

Weischenberg (1998: 46) erkennt mit dem Hinweis auf die Definitionsbestandteile Aktualität und Relevanz Public Relations¹ nicht als Teil des journalistischen Systems an, als sie keine Medienangebote unter Berücksichtigung des Aktualitätsprinzips erbrächten bzw. lediglich das journalistische Aktualitätsprinzip strategisch für ihre Zwecke nutzen.

Das Berufsbild des Deutschen Journalistenverbandes schließt Journalisten in der „Öffentlichkeitsarbeit und innerbetriebliche[n] Information“ (DJV 2006a) ein, ebenso hält es die dju im Fachbereich Medien, Kunst und Industrie der Gewerkschaft Verdi (IG Medien 1993: 11²). Der Deutsche Journalistenverband zählt in seinem Berufsbild zu den journalistischen Leistungen „ferner disponierende Tätigkeiten im Bereich von Organisation, Technik und Personal“ (DJV 2006a: 3). Eine Abgrenzung erfolgt hier lediglich gegenüber offener oder versteckter Werbung. Hier mag das Interesse einer Gewerkschaft bzw. eines Verbands an einer hohen Mitgliederzahl eine Rolle spielen. Eindeutig ist auch dieser weite Journalismusbegriff nicht. Da das Berufsfeld PR sich weiter ausdifferenziert, gibt es auch hier Überschneidungen: mit dem Bereich Werbung. PR und Werbung werden häufig innerhalb einer Agentur angeboten. Der gängige Begriff für diese Tätigkeit ist in der Branche „Kommunikation“. Auch das zeigt, wie ungenau die Grenzen sind.

Eine Abgrenzung kann unter Berücksichtigung der Definitionen von Weischenberg und Blöbaum und des Aktualitätsprinzips jedoch insofern erfolgen, als es eine Überschneidung der Systeme Journalismus und PR gibt, nicht jedoch eine Identität. Pressemitteilungen zu verfassen und firmen- oder verbandseigene Zeitschriften herauszugeben, Ar-

¹ Der Begriff „Public Relations“ wird hier synonym mit dem Begriff „Öffentlichkeitsarbeit“ gebraucht.

² Für die Bundesfachgruppenkonferenz der dju vom 2. bis 4. März 2007 liegt ein Antrag des Bundesvorstands der dju auf Entwicklung eines „Leitbild[es] des Journalismus sowie Abgrenzungskriterien zu anderen Tätigkeiten und Berufen im Feld der Öffentlichen Kommunikation“ (http://dju.verdi.de/ueber_die_dju/bundesfachgruppenkonferenz_2007/antraege/data/Vorlage%20Antrag%20Berufsbild.doc, Zugriff am 17.01.2007) vor. Begründet wird der Antrag mit wachsender Deprofessionalisierung, sinkender Qualität, Unterlaufen von Mindeststandards und einem verschwimmenden Berufsbild. Ein Ergebnis der Diskussion lag bei Fertigstellung dieser Arbeit noch nicht vor.

tikel dafür zu schreiben, wären nach diesen Definitionen journalistische Tätigkeiten, Sponsoring und Veranstaltungsorganisation beispielsweise nicht.

Diese Unterscheidung unterstützen auch die gesetzlich festgeschriebenen öffentlichen Aufgaben der Presse. Laut Landespressegesetzen nimmt die Presse eine öffentliche Aufgabe wahr, dadurch, dass sie „Nachrichten beschafft und verbreitet, Stellung nimmt, Kritik übt oder auf andere Weise an der Meinungsbildung mitwirkt“ (Landespressegesetz NRW 2003). So oder ähnlich steht es in den meisten Landespressegesetzen. Um diese Aufgabe wahrnehmen zu können, werden Journalisten Sonderrechte zugestanden wie das Zeugnisverweigerungsrecht und der Informationsanspruch (vgl. Branahl 2002: 29ff.). Public Relations nimmt diese Aufgaben zum Teil wahr. Werbung jedoch nicht.

Um PR und Journalismus gegeneinander abzugrenzen, hilft ein Blick auf die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts. Demnach sollen Presse-, Rundfunk- und Filmfreiheit sicherstellen, dass

„die Massenmedien ihre Rolle als ‚Medium‘ und ‚Faktor‘ im Prozeß der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung wahrnehmen können.“ (Branahl 2002: 20)

Die Funktion des Journalismus in der demokratischen Gesellschaft eröffnet also bestimmte Rechte, birgt aber auch Pflichten. Der Pressekodex des Deutschen Presserats (2007: 6) beschreibt dies anschaulich unter Ziffer 7:

„Die Verantwortung der Presse gegenüber der Öffentlichkeit gebietet, dass redaktionelle Veröffentlichungen nicht durch private oder geschäftliche Interessen Dritter oder durch persönliche wirtschaftliche Interessen der Journalistinnen und Journalisten beeinflusst werden. Verleger und Redakteure wehren derartige Versuche ab und achten auf eine klare Trennung zwischen redaktionellem Text und Veröffentlichungen zu werblichen Zwecken.“

Die Unabhängigkeit der Inhalte von wirtschaftlichen Interessen ist demnach ein Kennzeichen von Journalismus. Public Relations lassen sich so vom Journalismus abgrenzen. Dabei spielt das Interesse eines Medienbetriebs, ökonomisch erfolgreich zu sein, keine Rolle. Es geht vielmehr um das Primärziel, „Informationen aktuell zur öffentlichen Kommunikation zu vermitteln“ (Blöbaum 1994: 12)¹. Bei journalistischen Produkten der Public Relations geht es jedoch darum, das Publikum im Sinne des Auftraggebers zu beeinflussen.

Somit grenzt sich Journalismus von Medientechnik, Marketing, Werbung und Public

¹ vgl. Kap. 2.1

Relations ab durch Aktualität, Relevanz, gesellschaftliche Aufgabe und Unabhängigkeit der Inhalte. Das betrifft die Produktebene. Der Produktionsprozess kann hingegen durchaus Tätigkeiten erfordern, die auch in anderen Berufen wichtig sind. Das betrifft insbesondere Organisations- und Führungsaufgaben sowie Produktentwicklung und unternehmerisches Handeln selbstständiger Journalistinnen und Journalisten.

2.2.2 Informationsorientierter Journalismus

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Journalismusbegriff beruft sich auf die oben genannten Funktionszuweisungen, die Journalismus als soziales System verstehen, das aktuelle und relevante Informationen der öffentlichen Kommunikation zur Verfügung stellt ohne primär von wirtschaftlichen Interessen geleitet zu sein. Esser/Weßler (2002: 171) formulieren das folgendermaßen:

„Journalismus wird definiert durch die Funktion, aktuelle Themen aus den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen (Wirtschaft, Sport, Politik, Recht etc.) zu sammeln, auszuwählen, zu bearbeiten, und sie dann diesen sozialen Teilsystemen als Medienangebote zur Verfügung zu stellen. Diese Medienangebote müssen – um als Journalismus im engeren Sinne gelten zu können – an Neuigkeitswert, Faktizität, Unabhängigkeit und Relevanz gebunden sein.“

Diese Bedingungen erfüllen bestimmte, in der Regel als journalistisch bezeichnete – und unter diesem Begriff durchaus etablierte – Tätigkeiten nicht: Unterhaltungs- und Boulevardjournalismus beispielsweise fokussieren oft nicht auf Unabhängigkeit, zum Teil auch nicht auf Faktizität und betonen andere Nachrichtenfaktoren. Um hier klarer zu unterscheiden führe ich den Begriff des informationsorientierten Journalismus ein.¹ Informationsorientierter Journalismus schließt alle Darstellungsformen, auch deren bewusste Vermischung ein. Er beinhaltet aktive Themenrecherche² und Gewichtung von Informationen, also auch deren Wertung. Das schließt die Berichterstattung über Hu-

¹ Wallisch (1995: 62ff.) und Weischenberg (1995: 112ff.) kritisieren einen Informationsjournalismus, der sich auf Fakten konzentriert, dabei versucht, nicht zu werten und dadurch Gefahr läuft, von professionellen Lieferanten dieser Fakten, vor allem Politik und PR, missbraucht zu werden. Ich wähle deshalb den Begriff „informationsorientierten Journalismus“.

² Weischenberg (1995: 114) sieht Informationsjournalisten in einer passiv-neutralen Rollenbergr. Eine aktive Recherche im Sinne von Themensuche widerspräche diesem Rollenbild. Diesem Rollenverständnis schließt sich diese Arbeit nicht an.

man-Touch-Themen, über Themen, die auch im Boulevard- und Unterhaltungsjournalismus ihren Platz haben, ein. Informationsorientierter Journalismus beschränkt sich jedoch nicht auf eine Art der Darstellung und Herangehensweise. Er grenzt sich durch die oben genannten Funktionszuweisungen von Public Relations, Unterhaltungs- und Boulevardjournalismus ab, auch vom literarischen New Journalism (vgl. Weischenberg 1995: 114).

Wenn PR, Unterhaltungs- und Boulevardjournalismus eine andere Funktion erfüllen und andere Rollenmuster aufweisen als der informationsorientierte Journalismus, müssen die Ausbildungskriterien für diese Berufsfelder zumindest in Teilen entsprechend unterschiedlich sein. Das betrifft insbesondere das Rollenverständnis, Berufsethik, gesellschaftliche Verantwortung, journalistische Autonomie, aber auch journalistisches Handwerk, beispielsweise in der Selektion von Informationen und in der Recherche. Folglich macht es keinen Sinn, die Ausbildung für verschiedene Richtungen des Berufsfelds gemeinsam zu untersuchen. Diese Studie beschäftigt sich mit informationsorientiertem Journalismus. Der Begriff „Journalismus“ wird im Folgenden in diesem Sinne genutzt.

2.2.3 Journalistische Qualität

Übertragen auf den Journalismus könnte man die betriebswirtschaftliche Sichtweise, aus der die Qualitätsdiskussion kommt, auf die Formel reduzieren: Gut ist, was gefällt (vgl. Weiß 2002: 304). Damit werden Qualitätssichtweisen außerhalb der anwendungsbezogenen Perspektive außer acht gelassen. Journalismus hat jedoch nicht nur eine individuelle, sondern auch eine gesellschaftliche Dimension. Gleiches gilt für die Journalistenausbildung. Der informationsorientierte Journalismus¹ ist fester Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft und trägt zu ihrem Erhalt bei, indem er den Bürgerinnen und Bürgern die Teilhabe am politischen Prozess ermöglicht (vgl. Weiß 2002: 304). Darüber hinaus berücksichtigt der rein betriebswirtschaftliche Qualitätsbegriff nicht die Sozialisationsfunktion von Journalismus, seine Bedeutung für die Kultur als „Vorrat an Vorstellungen, Phantasien, Lebensentwürfen oder Identitätsvorbildern“ (Weiß 2002: 304).

¹ vgl. Kap. 2.2.3, Informationsorientierter Journalismus

Journalistische Qualität herzustellen ist ein Ziel von Journalistenausbildung. Sie muss die Fähigkeiten vermitteln, derer es zur Herstellung journalistischer Qualität bedarf¹.

Journalistische Qualität wird auf drei Ebenen bestimmt:

- der Mikroebene, die einzelne publizistische Produkte beinhaltet,
- der Mesoebene, die auf den journalistischen Produktionsprozess fokussiert und damit insbesondere auf das Qualitätsmanagement und
- der Makroebene, die sich auf das journalistische Angebot insgesamt bezieht, also auf Strukturen oberhalb der Ebene eines Medienbetriebs.

Quer zu diesen Ebenen unterscheidet Weiß (2002: 305ff.) drei Qualitätskriterien: Vielfalt, Relevanz und Professionalität². Er bezieht sich dabei auf die diesbezüglichen Arbeiten von McQuail (1992), Schatz/Schulz (1992) und Hagen (1995).

Vielfalt bezieht sich auf die Leistung des Journalismus für die Öffentlichkeit. Dazu gehört eine plurale Darstellung von Positionen und Akteuren, also inhaltliche Vielfalt, Vielfalt der Darstellungsformen, Informationsvielfalt, Vielfalt der Akteure und – auf der Makroebene – Meinungsvielfalt. Die Darstellung muss offen für Minderheiten sein und einen diskursiven Charakter haben. Schuster (1990: 131) formuliert dazu: „Die Minderheit muss die Chance haben, dereinst durch Überzeugungsarbeit Mehrheit zu werden.“ Die Verbindung von Pluralität und Diskursivität bedeutet auf der Mikroebene, also der journalistischen Produktion, dass zu einer Frage alle Beteiligten gehört werden (vgl. Weiß 2002: 306). Auf der Makroebene ist Vielfalt nicht gleichzusetzen mit Außenpluralität, also der bloßen Existenz einer Vielzahl journalistischer Produkte, sondern bedarf vielmehr eines breiten Spektrums „substantiell verschiedenartiger kommunikativer Angebote [...], die den Zugang zu einer Vielzahl von Kulturen, Anschauungsweisen, Informationen und Meinungen eröffnet“ (Weiß 2002: 306). Laut McQuail (1992: 144f.) ist dies eine grundlegende Voraussetzung für politische Freiheit und Schutz vor einseitiger Informationskontrolle.

¹ vgl. Kap. 3, Journalistische Qualifikation und Kompetenz

² Bürgerjournalismus und Weblogs sind zwar im Sinne der Definition aus Kapitel 2.2 ggf. als Journalismus zu bezeichnen. Journalistische Qualitätskriterien erfüllen sie in der Regel jedoch nicht, weil sie meist die Authentizität betonen. Transparenz, Ausgewogenheit, Relevanz etc. jedoch keine Rolle im Produktionsprozess spielen.

Das Qualitätskriterium **Relevanz** bezieht sich auf die Lebenslagen von Individuen, Gruppen und Gesellschaften, auf deren konkurrierende Befindlichkeiten. Daraus folgt, dass Relevanz zwar beschrieben, aber nicht für die gesamte Gesellschaft gemessen¹ und festgeschrieben werden kann (vgl. Weiß 2002: 307). Beschrieben werden kann Relevanz, indem man die jeweilige Relevanzstärke bezogen auf ein Individuum oder eine Gruppe feststellt. Dazu gehören u.a. die Zahl der Betroffenen, die Eintrittswahrscheinlichkeit und Intensität der Betroffenheit, die Zentralität und Irreversibilität der Wirkung sowie Macht und Prominenz der Betroffenen (vgl. Weiß 2002: 307).

Das Qualitätskriterium **Professionalität** bezieht sich vor allem auf die Mikro- und Mesoebene. Schatz/Schulz (1992: 701ff.) fassen unter dieses Kriterium journalistische Berufsnormen, abgeleitet von Medienrecht und gesellschaftlicher Funktion und somit wiederum mit Bezug zur Makroebene. Professionalität besteht demnach aus

- Richtigkeit und Relevanz: Eine Information, die nicht richtig ist, ist im journalistischen Sinne unbrauchbar. Relevanz spielt auf der Mikro- und Mesoebene vor allem in der Informationsselektion eine Rolle.
- Fairness und Neutralität: Hier geht es vornehmlich um die Darstellung konkurrierender Positionen. McQuail (1992: 183ff.) stellt einen Zusammenhang zu Unvoreingenommenheit und unparteilicher Darstellung her und betont das Ziel der Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit. Das betrifft vor allem die Informationsbeschaffung und die Darstellung.
- Analytische Qualität: Sobald es um die Selektion von Informationen geht, um deren Bewertung und Einordnung, bedarf es der Analyse der Aussagen und deren Zusammenhänge. Um die gesellschaftliche Aufgabe der politischen Teilhabe und Meinungsbildung zu erfüllen, reicht es nicht, die Informationen isoliert zu publizieren. Auch die Forderung nach Verständlichkeit ist nur zu erfüllen, wenn der journalistische Produktionsprozess auf analytischer Grundlage abläuft.

¹ Schatz/Schulz (1992: 699) schlagen für die Messung von Relevanz den Einsatz von „Relevanzattributoren“ vor. Das könnten nach Vorstellung der Autoren beispielsweise Sozialwissenschaftler sein oder andere Intellektuelle, denen man ein unabhängiges Urteil zutrauen könne. Das ist jedoch wissenschaftlich sicher nicht haltbar, da diese Relevanzattributoren lediglich für sich und einen Teil ihrer sozialen Gruppe Urteile treffen könnten. Eine hohe Relevanz auf der Makroebene korreliert wahrscheinlich eher mit einem hohen Pluralitätsgrad des Angebots.

- **Verständlichkeit:** Hier geht es um die Darstellung, die Vollständigkeit der Informationen und, wie oben erwähnt, um die analytische Einordnung der Aussagen.

Diese Qualitätsdimensionen sind Ziel journalistischer Normen, in der Realität jedoch nicht unbedingt so anzutreffen. Ein entscheidender Faktor dafür ist die Mesebene der strukturellen Bedingungen, unter denen journalistische Produkte entstehen. Kamiske/Brauer (2003: 206f.) bringen hier das Qualitätsmanagement als Querschnittsaufgabe ein, für die sich alle Mitarbeiter verantwortlich fühlen. Ohne dieses übergreifende Qualitätsmanagement ist ein qualitativ hochwertiges Produkt, eine qualitativ hochwertige Dienstleistung nicht zu erreichen. Das gilt auch für journalistische Produkte und Dienstleistungen. Die Analyse und Gestaltung des Produktionsprozesses ist daher integraler Bestandteil einer qualitätsorientierten Journalistenausbildung. Eine Beschränkung auf das journalistische Handwerk – bestehend aus recherchieren, selektieren und darstellen – wird dem nicht gerecht.

Journalismus ist nicht die schreibende Tätigkeit eines Einzelnen. Journalismus ist ein System, das beschreibbar ist durch seine Komponenten: die journalistischen Organisationen, journalistischen Programme und journalistischen Handlungsrollen (vgl. Blöbaum 1994: 256). Im Folgenden liefert diese Arbeit eine Zusammenfassung der für die Forschungsfrage relevanten Aspekte, erläutert den Prozess der Professionalisierung und der journalistischen Sozialisation und geht auf journalistische Tätigkeitsfelder ein. Daraus können im Anschluss Qualifikationsziele abgeleitet werden.

2.2.4 Organisationen und Tätigkeitsfelder

Journalismus ist organisiert in Massenmedien, die die Veröffentlichung des journalistischen Produkts gewährleisten (vgl. Blöbaum 1994: 285). Diese Massenmedien sind organisiert in Medienbetrieben, die zum Teil untereinander, zuweilen mit anderen Branchen wirtschaftlich verbunden sind, mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen organisatorisch. Sie agieren innerhalb einer Gesellschaft, die u.a. durch Politik, Justiz, Kultur Einfluss nimmt und beeinflusst wird. Journalismus, Öffentlichkeit und Gesellschaft sind verbunden in einem Beziehungsgeflecht.

„Die moderne Gesellschaft ist nicht denkbar ohne Öffentlichkeit und Journalismus, Öffentlichkeit gibt es nur in der Gesellschaft und nicht ohne Journalismus und Journalismus ist ein soziales System der Gesellschaft, das ohne Öffentlichkeit nicht existent wäre.“ (Blöbaum 1994: 319)

Journalismus lässt sich deshalb nicht allein erlernen durch Vermittlung des so genannten „Handwerkszeugs“, wie es in Redaktionen oft heißt, also Recherchieren, Schreiben, Redigieren etc. Wer im System Journalismus erfolgreich sein will, muss sich in dessen Beziehungsgeflecht auskennen. Dazu gehören wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge, gehören Kenntnisse der politischen Verhältnisse, des Rechtssystems, der Kultur etc.

Journalismus ist jedoch nicht nur auf dieser Metaebene organisiert. Medienbetriebe sind, journalistisch gesehen, organisiert in Redaktionen, Redaktionen in Ressorts. Auf der darunter liegenden Ebene ist Journalismus in Kommunikations- und Entscheidungs-routinen, wie z.B. Konferenzen, und in Hierarchien organisiert. Wer Journalismus erlernen möchte, muss sich auch mit der Redaktionsorganisation beschäftigen.

Dass diese Grundlagen nicht auf ewig fest geschrieben sind, zeigt das Beispiel der Financial Times Deutschland, FTD¹. Bei deren Einführung prallten verschiedene Rollenverständnisse und Arbeitsweisen aufeinander, die des britischen Mutterlandes der Financial Times und die des deutschen Journalismus. Heute sind Elemente aus beiden journalistischen Kulturen in der Redaktion der FTD zu finden. Dieses Beispiel zeigt, dass journalistische Konzepte und redaktionelle Arbeitsweisen keine feste Größe sind. Nationale Traditionen und Kulturen spielen eine wesentliche Rolle. Eine gewisse Flexibilität ist darüber hinaus gegeben durch neue Produktionstechniken, Medien oder Veränderungen des Marktes oder Mediensystems².

Diese Flexibilität muss auch Journalistenausbildung haben. Sie muss auf Veränderun-

¹ In der Gründungsphase der Financial Times Deutschland prallten Ende der 1990er Jahre journalistische Welten aufeinander: Der britische Chefredakteur Andrew Gowers hatte die Aufgabe, einen Ableger des Londoner Mutterblattes aufzubauen. Das in Großbritannien bewährte journalistische Konzept sollte auf dem deutschen Zeitungsmarkt Leser finden. Was war besonders an diesem Konzept? Das Blatt sollte – u.a. durch einen späteren Redaktionsschluss – aktueller sein als die Konkurrenz, die Recherche sollte intensiviert werden, um mehr „Scoops“ – exklusive Meldungen – zu bekommen, die Überschriften sollten aussagekräftiger und der Stil insgesamt analytischer sein (vgl. Jarren/Weßler 2002: 173). In der Redaktionsorganisation blieb man jedoch beim deutschen Konzept, das gegenüber dem anglo-amerikanischen Modell eher ganzheitlich dezentralisiert ist, weniger arbeitsteilig zentralisiert, wie Jarren und Weßler (2002: 173f.) die Unterschiede zusammenfassen. Das heißt, deutsche Journalisten haben in der Regel vielfältigere Aufgaben als ihre stark spezialisierten englischen und amerikanischen Kollegen.

² Ein weltweit gültiges Konzept für Journalistenausbildung kann es demnach nicht geben. Dies ist ein Grund, warum sich diese Arbeit auf Journalismus und Ausbildung in Deutschland konzentriert.

gen eingehen und die angehenden Journalisten auf die neuen Gegebenheiten vorbereiten. Mitte der 1990er Jahre beispielsweise bauten deshalb viele Ausbildungsinstitutionen eine Online-Ausbildung auf. Inzwischen haben viele ihr Angebot in diesem Bereich wieder verringert, weil sich heraus gestellt hat, dass Arbeitsmarkt und Tätigkeitsfeld nicht die damals erwartete Bedeutung bekommen haben, zumindest was den journalistischen Bereich betrifft. Das könnte sich bald ändern, wenn die Konvergenz der Medien fortschreitet und nicht nur die Produktion, sondern auch die Verbreitung computerbasiert sind (vgl. Pätzold/Dörmann 2006: 10ff).

Das Beispiel Financial Times Deutschland zeigt aber auch, dass Journalistenausbildung sich damit auseinandersetzen muss, für welche journalistischen Konzepte sie ausbildet: Konzentriert sie sich auf den nationalen Journalismus oder bildet sie international aus, für bestimmte Märkte oder markübergreifend? Auch die Frage, für welche Tätigkeiten ausgebildet werden soll, gehört hierher: Sollen die angehenden Journalisten ebenso als Reporter arbeiten können wie als Producer, als Freiberufler wie als Chefredakteure, für Tageszeitungen ebenso wie für Fernsehen und Online-Redaktionen? Sind Allrounder oder Spezialisten das Ziel und wo beginnt die Spezialisierung?

Die Antworten auf diese Fragen können nicht allgemeingültig beantwortet werden. So vielfältig wie die späteren Tätigkeiten können auch die Zielsetzungen der Ausbildungsinstitutionen sein. Schließlich ist es legitim, für Teilmärkte auszubilden. Ist die Spezialisierung sehr eng gefasst, werden die Ausgebildeten von wenigen Arbeit- und Auftraggebern abhängig sein. Ändert sich das Tätigkeitsfeld und mit ihm der Teilarbeitsmarkt, fehlt den Absolventen möglicherweise die Flexibilität in andere Teilmärkte zu wechseln. Mindeststandards muss auch eine spezialisierte Ausbildung gewährleisten. Für alle Rollen und Tätigkeiten innerhalb eines Ausbildungsgangs eine Vollausbildung anzubieten, wäre hingegen eine unsinnige Forderung, zumal eine Weiterqualifikation während des Berufslebens Kompetenzen und Qualifikationen für einen anderen Teil des Berufsfeldes oder ein verändertes Berufsfeld zur beruflichen Erstausbildung treten muss.

2.2.5 Sozialisation und Professionalisierung

Die Begriffe Sozialisation und Professionalisierung werden in der Literatur nicht trennscharf verwendet (vgl. Blöbaum 2000b: 71). Weischenberg (1995: 490) sieht Über-

schneidungen bei der „Untersuchung spezifischer Abschnitte der beruflichen Sozialisation“, unterscheidet Professionalisierung und Sozialisation allerdings nach Ebenen:

„Professionalisierung gilt berufsstrukturellen Entwicklungen insgesamt. [...] Sozialisation bezieht sich auf berufliche Prozesse, die den Einzelnen betreffen; dabei werden die Normen gelernt und verinnerlicht, welche in den Medieninstitutionen jeweils Gültigkeit besitzen.“ (Weischenberg 1995: 490)

Kennzeichen der Professionalisierung eines Berufs ist u.a. die Gründung von Ausbildungsinstitutionen und die Einigung auf gemeinsame Inhalte der Ausbildung, um berufliche Standards zu erreichen (vgl. Weischenberg 1995: 492). Das trifft auf den Journalismus in Deutschland seit wenigen Jahrzehnten zu, zumindest was die etablierten Ausbildungsgänge betrifft¹. Der Akademisierungsgrad nimmt zu, obschon es dabei nicht nur um Journalistik oder verwandte Studienfächer geht (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 68). Wichtiges Kennzeichen der Professionalisierung sind auch eine gemeinsame Berufsethik – im Journalismus wäre das z.B. der Pressekodex –, eine gewisse Orientierung am Gemeinwohl und Autonomie (vgl. Weischenberg 1995: 493ff. und Hallin/Mancini 2004: 33ff.).

Das Professionalisierungskonzept ist nicht unumstritten. Kritiker wenden sich gegen den Ausschluss begabter Seiteneinsteiger oder behaupten, die Anforderungen an den Beruf seien zu gering. Hier sind klare Bezüge zur Begabungsideologie zu erkennen, deren Sinn bereits hinreichend widerlegt ist².

Es gibt jedoch auch berechtigte Kritik: Zum Beispiel ist ein Kriterium der Professionalität eines Berufs in Deutschland nicht gegeben, denn der Berufszugang ist – im Gegensatz zur klassischen Profession – gesetzlich nicht geregelt³, in Interpretation des Paragraphen 5 des Grundgesetzes⁴ und in Abgrenzung zu den Regelungen im Nationalsozialismus. Außerdem stellt sich Journalismus der Laienkritik. Professionen etablieren,

¹ vgl. Kap. 3.1, Journalistische Qualifikation

² vgl. dazu auch Kap. 2.2, Journalismus als Begriff und Kap. 3, Journalistische Qualifikation und Kompetenz

³ Das trifft auf fast alle europäischen Länder zu. Paradoxerweise ist der Zugang zum Journalismus in Italien geregelt, obwohl hier ein niedriger Grad der Professionalität festzustellen ist (vgl. Hallin/Mancini 2004).

⁴ vgl. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland 2006

um das zu verhindern, Standesgerichtsbarkeiten. Damit ist der Deutsche Presserat keineswegs zu vergleichen. Schließlich kümmert er sich nur um einen Ausschnitt der Massenmedienproduktion, die Presse, und ist von seinen Mitgliedern nicht mit wirkungsvollen Sanktionsmöglichkeiten ausgestattet (vgl. Bermes 1991).

Der Journalismus weist also einige Merkmale einer Profession auf, andere nicht. Man kann deshalb von einem Professionalisierungsprozess des Journalismus sprechen. Es gibt Hinweise, dass dieser Prozess in einigen Bereichen, wie zum Beispiel dem privaten Hörfunk, von der Professionalisierung wegführt (vgl. Pätzold/Dörmann 2006: 15ff). Denn hier verringern sich beispielsweise das Ausbildungsniveau und der Spezialisierungsgrad. Das macht deutlich, warum gerade die Ausbildung ein wesentlicher Faktor im Professionalisierungsprozess ist (vgl. hierzu ausführlich Weischenberg 1995: 494ff.).

Nach Gruber (1975: 71f.) bedingen sich Professionalisierung und berufliche Sozialisation. Berufsausbildung und berufliche Sozialisation führen nach seinem Modell zur Professionalisierung des einzelnen Journalisten. Hier besteht jedoch kein zwingender Zusammenhang. Wir verwenden den Begriff der Professionalisierung deshalb weiter im berufsstrukturellen Sinn.

Bei der *Sozialisation* geht es demnach um den Verberuflichungsprozess des einzelnen Journalisten (vgl. Weischenberg 1995: 527). Sozialisation ist der „Aneignungs- und Veränderungsprozeß von Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Orientierungen und Deutungsmustern, die in der Arbeitstätigkeit eingesetzt werden können“ (Heinz 2002: 397f.). In der Sozialisation lernen Mitglieder einer Gruppe Regeln, Werte und Wirklichkeitseinschätzungen, die in dieser Gruppe gelten. Das passiert vor allem während der beruflichen Praxis und in der Ausbildung (vgl. Saxer/Kull 1981: 29).

Die gemeinsame Meinung darüber, wie im Journalismus recherchiert, geschrieben, produziert wird, über das, was wirklich ist, hat eine systemerhaltende Funktion (vgl. Weischenberg 1995: 526). Der Wissensbestand wird erhalten, kann aber auch erweitert werden:

„Durch die Prozesse, die die Sozialwissenschaften als ‚Sozialisation‘ bezeichnen, erlernen neue Mitglieder einen Teil der in einer Gesellschaft bestehenden Wirklichkeiten und wie man mit ihnen umgeht. Hinzu kommt, daß alle Lernprozesse im Rahmen einer gesellschaftlichen Organisation stattfinden, die damit auch auf die Veränderung von Wissensbeständen einwirkt. Außerdem werden Wissensbestände jedoch nicht nur verändert, sondern es entsteht auch neues Wissen.“ (Hejl 1994: 53)

Für die Journalistenausbildung heißt das, dass die jeweilige Ausbildungsinstanz einen großen Einfluss auf das berufliche Selbstverständnis eines Journalisten hat, auf die Art wie er seinen Beruf ausübt und welche Vorstellungen und Werte er in die Praxis mitbringt. Wird die Praxis beispielsweise in Form von Praktika und Projektarbeit in die Ausbildung integriert, kann durch die systematische Reflexion über das Erlernte und Erlebte auch Einfluss auf die spätere Berufspraxis des angehenden Journalisten genommen werden. Denn üblicherweise passen sich Berufsanfänger schnell den vorgefundenen Regeln und Normen an und geben im Gegenzug die Vorstellungen, die sie sich in der Ausbildung gemacht haben auf (vgl. Hienzsch 1990: 103f.).

Fand ein Journalist es beispielsweise während seiner Ausbildung selbstverständlich, gründlich zu recherchieren und seine Quellen respektvoll zu behandeln, erlebt man es häufig, dass diese Werte in der beruflichen Praxis an die Gepflogenheiten in der jeweiligen Redaktion angepasst werden. Da geht dann vielleicht Schnelligkeit vor Gründlichkeit, ist der Recherchepartner nach Veröffentlichung des Artikels dem Spott preisgegeben. Die Reflexion über solche Verhaltensweisen kann angehende Journalisten vor der Anpassung an ein geringeres Qualitätsniveau bewahren. Es können Reaktionsmöglichkeiten auf solche Anforderungen und Auswege aus dem Konflikt zwischen Teamanpassung und beruflichem Anspruch diskutiert werden. Blöbaum (2000b: 76) schreibt in diesem Zusammenhang von der „Gelegenheit, eine Rollendistanz aufzubauen“.

Warren Breed (1973: 359f.) untersuchte in den 1950er Jahren, wie Journalisten sich den Normen „ihrer“ Zeitung anpassen, wie eine Zeitungslinie entsteht und erhalten bleibt. Dabei spielen explizite Vorgaben eine Rolle, wie Aussagen von Vorgesetzten oder die Rezeption des eigenen Medienprodukts, aber auch versteckte Formen der Normenvermittlung beispielsweise in Redaktionskonferenzen oder während informeller Gespräche unter Kollegen. Karrierewünsche, die Integration in die Redaktionsgruppe, Autorität und offene und versteckte Sanktionen stimmen den Redaktionsneuling auf die Zeitungslinie ein. Gruber sieht den Einfluss der Bezugsgruppe, des Ressorts mit seinem sozialen Druck, und die alltägliche Kommunikation als wesentliche Einflüsse für die Sozialisation und Rollenübernahme junger Journalisten (vgl. Gruber 1975: 84ff.).

Nichtanpassung an Gruppennormen ist gerade für Berufsanfänger sehr schwer. Auch hier wird deutlich, dass die Organisation des journalistischen Produktionsprozesses, die Ebenen der Redaktion, des Medienunternehmens und des Medienmarktes einen festen Platz in der Journalistenausbildung haben müssen. Eine rein betriebliche Ausbildung

kann die notwendige innere Unabhängigkeit¹ kaum fördern.

2.2.6 Programme und Handlungsrollen

Informationen können nur dann aktuell vermittelt werden, wenn nicht jede journalistische Entscheidung im Selektions- und Produktionsprozess neu überdacht werden muss. Es haben sich deshalb journalistische **Programme**, auch Handlungsroutinen genannt, entwickelt – „Standards, Routinen, Formen und Techniken“ (Blöbaum 1994: 220) -, die Journalisten in ihren Entscheidungen entlasten. Blöbaum (1994: 220f.) identifiziert fünf Programmtypen:

- Organisationsprogramme: Rubriken, Ressorts und Redaktionen als Grobfilter für die Selektion
- Darstellungsprogramme: Textformen und Techniken der Präsentation zur Vermittlung von Informationen
- Informationssammelprogramme: Generierung und Sammlung von Informationen
- Selektionsprogramme: Entscheidungs- und Handlungsroutinen über die Auswahl von Informationen
- Prüfprogramme: Überprüfung von Aussagen auf deren Wahrheitsgehalt

Organisationsprogramme dienen der thematischen Einteilung von Informationen und sind damit eine erste Selektionsinstanz. Sie strukturieren darüber hinaus die Arbeitsabläufe und die Form der Zusammenarbeit des Systems Redaktion – sowohl intern durch Hierarchien, Ressorts, Konferenzen etc., als auch extern durch formalisierte Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit beispielsweise mit freiberuflichen Journalisten oder dem Publikum.

Darstellungsprogramme formalisieren die Form der Vermittlung von Informationen. Darstellungsformen oder Genres haben sich mit unterschiedlichen Funktionen und Schwerpunkten – Analyse, Information, Wertung etc. – herausgebildet. Darstellungsprogramme unterscheiden sich nach Medium, Produkt und Zielgruppe. Eine Hör-

¹ vgl. Kap. 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung

funksendung, die auf ein jugendliches Publikum zielt, wird andere Darstellungs- und Präsentationsformen wählen, als eine Sendung, die sich mit Wirtschaftspolitik beschäftigt. Die Meldungen einer Nachrichtenagentur folgen anderen Regeln als die Artikel in einer Monatszeitschrift. Ähnliches gilt beispielsweise für die Grafik bei Printmedien, den Schnitt bei Hörfunk und Fernsehen oder die Verlinkung in einem Online-Medium. Informationssammelprogramme beinhalten den Umgang mit Quellen und die Recherche. Dabei geht es sowohl um die passive Informationssammlung mit Hilfe von Nachrichtenagenturen und Pressemitteilungen als auch das aktive Einholen von Informationen und Artikeln von Korrespondenten und Freien Mitarbeitern und die Recherche, einschließlich Interviews, Beobachtung, Beschaffung und Nutzung anderer Quellen.

Selektionsprogramme formalisieren den Auswahlprozess von Informationen. Das geschieht mit Handlungsroutinen der Informationsbeurteilung. Dabei spielen Nachrichtenfaktoren, zielgruppen- und medienspezifische Bewertungen und Normen eine Rolle.

Prüfprogramme sollen die Veröffentlichung falscher Aussagen verhindern. Auch hier spielt die Recherche eine wichtige Rolle. Es gibt aber auch Überschneidungen zu den Organisationsprogrammen beispielsweise über die Handlungsroutine Gegenlesen von Texten oder die Zusammenarbeit mit Juristen.

Diese journalistischen Programme sind Konstanten. Ihre Ausgestaltung ist jedoch flexibel. Sie ändert sich im Laufe der Jahre analog zu den Veränderungen beispielsweise in Aufgaben, publizistischen Zielen und Technik. Journalistenausbildung muss das berücksichtigen und ihre Inhalte entsprechend weiter entwickeln: Prüfprogramme gehören demnach in jeden Lehrplan – welche Prüfprogramme das sind, ist nicht für alle Zeit festzulegen.

Auch **Handlungsrollen** im Journalismus sind Veränderungen unterworfen. Sie differenzieren sich nach Redaktionsorganisation, in Hierarchieebenen und nach Medienformen. Rühl (1980: 65) sieht journalistisches Rollenhandeln „von einem Kern selektiver Standards [...] bestimmt“. Rühl bezieht sich in seinen Studien auf sozialwissenschaftliche Rollentheorien und systemtheoretische Grundlagen. Die Funktion von Rollen im System Journalismus sieht er folgendermaßen:

„Mit der Übernahme von Rollen wird angestrebt, sich in die konkrete Ausgestaltung der Rollen anderer einzufühlen. Die daraus entstehenden Rollenbeziehungen bedürfen wiederum einer relativen Stabilität. Sie ist zu erlangen, indem Interaktionen und Kommunikationen kontinuierlich als

Rollen vollzogen werden. [...] Im Kern sind Rollen durch Konstante vorgezeichnet, die der einzelne jeweils individuell ausgestaltet. [...] Die Übernahme journalistischer Rollen bindet den einzelnen, aber nur in dem Sinne, als er das journalistische Handeln als ein besonderes Handeln an sich selbst wahrnimmt und es gegenüber anderen vertritt.“ (Rühl 1980: 65f.)

Jede/r Journalist/in gehört dem Berufsfeld Journalismus über eine Mitgliedsrolle an. In der Redaktion ist dies Voraussetzung für die Übernahme von Erwartungen, Werten und Positionen innerhalb der Hierarchie (vgl. Ronneberger/Rühl 1992: 188f.). Die Redaktionsorganisation bildet neben hierarchischen Rollen wie dem Chefredakteur auch hierarchieunabhängige, aufgabenspezifische Rollen aus. Dazu gehören innerredaktionelle Rollen wie Produktionsredakteur oder Freiberufler und ressortspezifische Rollen wie Nachrichten- oder Wirtschaftsredakteur. Redaktionsübergreifend bilden sich Rollen heraus, die bestimmt sind durch unterschiedliche Bewertungen von Journalismus, wie anwaltschaftlicher Journalist, investigativer Journalist oder Boulevardjournalist. Diese Rollen sind im Gegensatz zu den hierarchischen Rollen nicht formalisiert.

Informale Rollen bilden sich auch durch „Aspekte der Selbstdarstellung und Selbstidentifikation der Beteiligten“ (Rühl 1980: 66) heraus. Dabei spielen persönliche Eigenschaften und Gewohnheiten eine Rolle, wie zum Beispiel das Kommunikationsverhalten.

Journalistische Handlungsrollen kommen in der Redaktion, im Medienbetrieb zu tragen. Für die Journalistenausbildung heißt das:

„Medienbetrieb und Redaktion sind die Organisationsformen, in denen hauptberufliche journalistische Tätigkeit in der Regel ausgeübt wird. Sie haben auch für nicht festangestellte Journalisten eine wichtige Funktion als Anlaufstellen. Deshalb muss jede praxisorientierte Journalistenausbildung den Organisationskontext berücksichtigen.“ (Blöbaum 2000b: 67)

2.2.7 Medientransformation und Journalismus

„Wir stehen an der Schwelle zu einer neuen Medientransformation“, schreibt Walter Hömberg (2002a: 22) über das beginnende 21. Jahrhundert und identifiziert „Megatrends“ in der Medienentwicklung (Hömberg 2002a: 26f.):

- Digitalisierung: Digitalisierte Produktions- und Übertragungstechnik ermöglichen verstärkte Zielgruppenorientierung.
- Kommerzialisierung: Durch Sponsoring und Product Placement schwinden die Grenzen zwischen redaktionellem Inhalt und Werbung.

- Entertainisierung: Unterhaltung durchdringt das redaktionelle Angebot. Mischformen entstehen (Infotainment, Servotainment, Edutainment).
- Outsourcing: Um Personalkosten einzusparen, lagern Medienunternehmen Tätigkeiten aus. Es gibt weniger Angestellte, mehr Freiberufler.
- Orientierung: Individualisierung und Fragmentierung haben eine Betonung der Service- und Ratgeberfunktion von Medien zur Folge.

Hömberg (2002a: 27) fordert angesichts dieser Trends eine Konzentration der hochschulgebundenen Journalistenausbildung auf das „Kerngeschäft“ Informationsjournalismus und ist damit einer unter vielen, die Ausbildungsplaner zu einer Überarbeitung der Curricula auffordert. Barabara Eschenauer (2002: 32f.) sieht als Folge der Veränderungen im Journalismus einen erhöhten Selektionsdruck und fordert eine stärkere Betonung der Ethik in der Ausbildung und im journalistischen Selbstverständnis. Ulrich Pätzold und Jürgen Dörmann (2006: 8) sehen heute eine stärkere Bedeutung von Ethik- und Gestaltungskompetenz als Grundlage anderer Kompetenzbereiche. Die handwerklichen Fertigkeiten, breiter gefächerte Vermittlungskompetenzen sowie höhere analytische Kompetenz als bisher stellen die Befragten der Leipziger Online-Delphi-Studie von 2005 in Aussicht (Sattler/Bigl 2005: 4). Ruth Blaes (2004: 280) sieht für den Hörfunk in Zukunft einen Bedarf höherer technischer und produktionstechnischer Fähigkeiten als Folge der Digitalisierung in der Rundfunk-Produktion:

„Die Digitalisierung und Vernetzung hat weitreichende Auswirkungen auf alle Bereiche in den Rundfunkanstalten. Die Vereinheitlichung der Arbeitsmittel und die Vernetzung der Arbeitsplätze führen zu einer schnellen, umfassenden Verwendung und Verarbeitung von nur einmal eingegebenen Informationen, d.h. der Journalist kann die Wege, die seine Information nimmt, und den Zusammenhang, in dem sie verwertet wird, kaum noch kontrollieren. Die Grenzen zwischen klar abgesteckten Arbeitsfeldern, zwischen Redaktion, Produktion und Technik bis hin zur Verwaltung verschieben sich bzw. lösen sich auf.“

Gerade der Hörfunk verändert sich derzeit rasend. Politik und Industrie planen neue digitale Übertragungswege – übrigens nicht unbedingt die selben (vgl. Merschmann 2006) –, Podcasting und Livestreaming tun ein Übriges, Radio vom linearen Durchhörmedium zum individualisierten, zeitunabhängigen Nachfragemedium zu machen. Das hat nicht nur produktionstechnische und verbreitungstechnische Konsequenzen, sondern auch programmplanerische und verändert mit den Rezeptionsgewohnheiten auch die Präsentationserfordernisse (vgl. Merschmann 2006: 2). Die Hörfunkausbildung angesichts dieser Entwicklung so zu gestalten wie vor zehn oder zwanzig Jahren, hieße, die

Auszubildenden nicht auf die nahe Zukunft ihres Berufsfeldes vorzubereiten.

Im Fernsehbereich sind in den vergangenen Jahren bereits neue journalistische Berufsbilder wie der Videojournalismus entstanden. Medienbetriebe setzen auf die Konvergenz von Medien, propagieren „Crossmediale Produktion“ und erhoffen sich daraus Einsparungen beim Personal. All diese Beispiele zeigen die zunehmende Bedeutung technischer Kompetenz, für die immer weniger Nichtjournalisten eingeplant werden. Weischenberg, Malik und Scholl (2006: 80) haben in ihrer Studie über Journalisten in Deutschland herausgefunden, dass im Erhebungsjahr 2005 im Vergleich zur vorangegangenen Studie von 1993 die Arbeitszeit, die auf Technik entfiel, um rund 60 Prozent zugenommen hatte und zwar von 50 auf 84 Minuten.

Wo die Grenzen der Arbeitsfelder Journalismus, Produktion und Planung verschwimmen, nimmt die Teamarbeit gleichzeitig an Bedeutung zu, denn die Sendung, den Internetauftritt, die Zeitung oder Zeitschrift erstellt nach wie vor nicht nur eine Person. Blaes (2004: 85) fürchtet als Folge der Vermischung verschiedener Berufsfelder eine Beschleunigung des journalistischen Produktionsprozesses und damit eine Verminderung der journalistischen Qualität:

„Es ist sehr die Frage, ob die schöne neue Medienwelt ihren Stellenwert, den sie in der Weltwahrnehmung der Menschen hat, behalten kann, wenn sie nur aus einem Mischmasch von industriell produzierten Infos à la Coca Cola und McDonald's besteht. Das hastig und wahllos zusammengeschüttete Informationsmehl, mit dem die Medien gefüttert werden und das Publikum überstäubt, erzeugt womöglich Ratlosigkeit und Misstrauen. Journalisten als bloße Bediener und Erfüllungsgehilfen einer Maschinerie, die sich selbst ölt, werden ihren Auftrag verfehlen.“

Blaes fordert deshalb fundierte Recherchen, eine kritische Arbeitshaltung und ein hohes Maß an Grundlagen- und Hintergrundwissen, um Informationen sinnvoll und authentisch aufzubereiten. Glaubwürdigkeit ist für sie der Schlüssel zu erfolgreichem und qualitativ hochwertigem Journalismus (vgl. Blaes 2004: 285). „Nur was als Journalismus vom Publikum identifiziert werden kann, wird in der schillernden Medienwelt auf Dauer als Journalismus überleben“, schreiben Pätzold und Dörmann (2006: 14) dazu.

Grenzen der medienübergreifenden journalistischen Produktion, der „Crossmedialität“, sind nicht nur Informationstiefe, Faktensicherheit und Glaubwürdigkeit. Mindestens ein Medium wird langsamer bedient, denn Recherche, Aufbereitung und Darstellung erfolgen nur teilweise gleichzeitig. Auch Recherche ist medienspezifisch, Darstellung ohnehin.

Journalistenausbildung muss auf diese Entwicklungen eingehen und die Auszubildenden darauf vorbereiten. Für Crossmedialität und Medienkonvergenz heißt das beispielsweise, eine mehrmediale Ausbildung anzubieten und crossmediales Arbeiten zu erproben, einzuüben und zu reflektieren. Grenzen und Möglichkeiten können so erfahren und analysiert werden, neue Produktionswege und journalistische Ansätze aus dieser Analyse entwickelt werden. Dieses Beispiel zeigt auch, wie eine Ausbildungsorganisation auf Entwicklungen im Journalismus reagieren sollte: Es geht nicht um einfache Anpassung an von außen herangetragene Entwicklungen und Forderungen, sondern um kritische Begleitung, Reflexion und Weiterentwicklung journalistischer Tätigkeiten.

3 Journalistische Qualifikation und Kompetenz

Journalistische Qualifikation beschreibt die funktionalen Anforderungen an erfolgreiches journalistisches Arbeiten (vgl. Kron 2004: 238). Diese Anforderungen werden in Ausbildungsziele umgesetzt, zu deren Erreichung bestimmte Kompetenzen erforderlich sind (a.a.O.: 237ff.). Qualifikationen sind im Gegensatz zu Kompetenzen direkt abprüfbar. Kompetenzen ermöglichen Handeln, ziehen es aber nicht zwangsläufig nach sich (vgl. Schobel 2005: 106).

Die Diskussion über die Frage, wofür und wie Journalisten ausgebildet werden sollen, begann im Wesentlichen in den 1960er Jahren. Viele Qualifikationsziele von damals sind auch heute noch aktuell, andere nur noch aus der zeitgeschichtlichen Situation heraus nachvollziehbar.

Dieses Kapitel schildert zunächst die Entwicklung der Diskussion um Ausbildungsziele in den vergangenen 40 Jahren, um deutlich zu machen, was die Grundlage der heutigen Ausbildungssituation ist. Anschließend formuliert es Ziele für die aktuelle und künftige Journalistenausbildung, geht dann auf bestehende Kompetenzmodelle ein und liefert schließlich ein überarbeitetes, aktuelles Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung, dessen Grundlage die zuvor definierten Qualifikationsziele sind.

3.1 Journalistische Qualifikation

3.1.1 Die Diskussion über Ausbildungsziele und -programme

1971 bestand in der „Gemischten Kommission“ des Presserates, in dem Vertreter der Verlage, der Journalistengewerkschaften, der Wissenschaft und des Staates erstmals über eine Reform der Journalistenausbildung berieten, „Einmütigkeit darin, daß der Beruf des Journalisten jedem Begabten offenstehen müsse. Unabdingbar aber seien für die weniger Begabten Regeln ...“ (zit. n. Knoche 1975: 145). Zunächst kümmerte man sich jedoch weniger um diese Regeln für „weniger Begabte“ als um die Struktur der Journalistenausbildung. Erst Mitte der 1970er Jahre änderte sich die Diskussion. In einem mit dem Titel „Neues Memorandum“ versehenen Rahmenplan für die Journalistenausbildung forderte die Gemischte Kommission 1973 eine vierjährige Ausbildung

an Hochschulen, die in ihrem berufsvorbereitenden Zweig praktische Journalistik, ein allgemeines gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium, Kommunikationswissenschaft und ein Spezialstudium nach Wahl beinhaltete (vgl. Aufermann/Elitz 1975b: 294f.). Das ist heute noch aktuell.

Im selben Jahr verabschiedete der Deutsche Journalisten-Verband, DJV, Thesen zur Journalistenausbildung (vgl. a.a.O.: 303ff.). Demnach sollten Theorie und Praxis gleichrangig nebeneinander stehen. Es sollte ein Grundstudium geben, in dem theoretische Berufskennntnisse vermittelt werden, ein Wahlstudium, um Spezialkenntnisse zu erlangen und praktische Lehrveranstaltungen und Praktika. Am Ende des achtsemestrigen Studiums sollte ein einjähriges Praktikum stehen.

Detailliertere Vorstellungen bezüglich der Lehrinhalte enthielt der Vorschlag der Deutschen Journalisten-Union, dju, insbesondere im kommunikationswissenschaftlichen Bereich (vgl. a.a.O.: 305f.). Gemeinsam war allen Vorschlägen der gesellschaftswissenschaftliche Anteil, die praktische Ausbildung an der Hochschule und im Betrieb und die Spezialisierung über ein zweites Fach. Einiges davon ist in den Studiengängen der ersten Welle¹ verwirklicht worden.

In den frühen 1970er Jahren spielte die Diskussion um die Produktionsbedingungen und Abhängigkeiten angestellter Journalisten – Freiberuflichkeit war damals kein Thema – eine große Rolle. Aufermann/Elitz (a.a.O.: 245) beispielsweise wollten „die Gängelung journalistischer Arbeit durch die Profitinteressen einer Verlegerminorität“ abwehren. Die Erfahrung hatte gezeigt, dass den Verlegerverbänden damals nicht viel an einer gründlichen und unabhängigen Ausbildung lag, die sie selbst finanzieren müssten (vgl. Knoche 1975: 144ff.). Die Formulierung von Qualifikationszielen ging damals kaum über die Frage der Autonomie hinaus. Journalisten sollten durch eine Hochschulausbildung unabhängiger werden von ihren Arbeitgebern, weil sie gut ausgebildet – mit wissenschaftlichem Hintergrund und praktischen Fertigkeiten für verschiedene Medien – ihren Arbeitsplatz einfacher würden wechseln können. Das sollte die so ausgebildeten Journalisten zudem zu mehr anwaltschaftlichem Engagement für Randgruppen, Unterprivilegierte und Bürgerinitiativen befähigen (vgl. Elitz 1975: 233).

¹ vgl. Kap. 4.1.3, Die 1970er: Neue Studiengänge an westdeutschen Universitäten

Ernst Elitz (1975: 231) schlug ein Curriculum für einen Volontärskurs vor, in dem er kognitive, affektive und operationale Lernziele unterschied. Ihm ging es insbesondere um die Reflexion der Berufsrolle, damit der Volontär lerne

„überkommene Berufsvorstellungen („geborener Journalist“, „journalistischer Instinkt“) als ideologische Positionen zu enttarnen; - er muß erkennen, wie sich derlei antiintellektuelle Grundstimmungen in Berichten, Kommentaren und Reportagen niederschlagen“ (Elitz 1975: 232.)

Hinzu sollten Kenntnisse über Ausbildungsrechte und Fortbildungsansprüche kommen, Funktionen der Lokalzeitung, Verwaltungs-, Kommunal- und Wirtschaftsrecht, Dokumentationssysteme, Presserecht und berufspolitische Strategien (vgl. a.a.O.: 231ff.). Im gleichen Jahr plädierte Ulrich Pätzold (1975a und 1975b) für eine hochschulgebundene Journalistenausbildung, fern von Verlegerinteressen.

Dass das Thema aktuell war, zeigt auch, dass 1976 die Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft, DGPK, ihre Jahrestagung in Salzburg unter das Thema „Studieninhalte – Curricula – Studienordnungen“ stellte. Im anschließend erschienenen Tagungsband bemängelt Herausgeber Walter Hömberg (1978b: 12) mit Bezug auf die Forderungen von 1971 bis 1973, dass „viele der angestrebten (oder jedenfalls proklamierten) Ziele *nicht* oder nur teilweise erreicht wurden.“ Weiterhin fehlten Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, es gebe zu wenige Studienplätze und affektive Lernziele, wie „soziale Sensibilität, Kritikfähigkeit, Selbstreflexion, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit“ (Hömberg 1978b: 15) seien im herkömmlichen Lehrbetrieb der Universitäten nicht zu erlernen. Hömberg (a.a.O.: 16) forderte eine Ausbildungszeit,

„deren Hauptziel [...] im Vermitteln methodischer Fertigkeiten und im Trainieren reflektiver Fähigkeiten liegt, um von – notwendig immer nur exemplarischen – Kenntnissen aus neue Wissensfelder erschließen, neue Fragen beantworten, auf neue Problemstellungen reagieren bzw. sie antizipieren zu können.“

Einige dieser Ursprungsideen tauchen so oder ähnlich bis heute in den Curricula- und Kompetenzdiskussionen auf. Andere haben sich überlebt. Eine Grundlage für die spätere Diskussion legte Joachim Westerbarkey (1978) mit seinem Entwurf einer publizistischen Fachdidaktik. Dabei ist Journalismus allerdings nur eines von vier Berufsfeldern für die die Publizistik, die bei ihm Ausgangspunkt ist, nach diesem Entwurf ausgebildet. Bildungselemente sollten auf einem höheren Abstraktionsniveau vermittelt werden, um nicht Wissen anzuhäufen, sondern die Fähigkeit zu entwickeln, wechselndes Spezial-

wissen zu erschließen. Er nennt das „instrumentelles Bildungsverständnis“ (Westerbarkey 1978: 125). Instrumentelles Lernen steht hier neben sozialem Lernen und motivationalem Lernen. Westerbarkey berücksichtigt auch das Erlernen der Berufsrolle in der Redaktionsgruppe.

Lernziele Lerninhalte¹	Instrumentelles Lernen	Soziales Lernen	Motivationales Lernen
„Was“	Fachwissen (Fakten, Begriffe, Literatur)	Selbstständigkeit (Kreativität)	Pragmatik (Erwartungen, Ansprüche)
„Wie“	Fertigkeiten (Methoden, Arbeitstechniken)	Kooperativität (Konfliktregulierung)	Rationalität (Studienorganisation)
„Warum“	Reflexivität (Theorie, Ideologie)	Relativität (Selbstverständnis und -kritik)	Professionalität (Berufsziele)

Abb. 3.1, Lernziele und Lerninhalte nach Westerbarkey (1978)

Diese Vorstellungen gehen über die Möglichkeiten der üblichen Vorlesungen und Seminare hinaus, und so fragt sich Westerbarkey (1978: 138) zu recht, „ob ein wöchentlich zweistündiger Veranstaltungsturnus der Bewältigung jener komplexen Seminarprobleme besonders dienlich ist oder ob die traditionelle Semesterstruktur für ein Publizistikstudium überhaupt sinnvoll ist.“ Westerbarkey leistet in seinem Aufsatz von 1978 wertvolle Vorarbeit für spätere Kompetenzmodelle.

Siegfried Weischenberg greift rund zehn Jahre später viele dieser Überlegungen auf. Anlass ist eine erneute Thematisierung der Journalistenausbildung auf der Jahrestagung der DGPK 1987 (vgl. Wilke 1987c: 9ff.). Weischenberg (1987: 200) kritisiert insbesondere die traditionellen Lehr- und Lernformen an der Universität und fordert „mehr didaktische Originalität“. Simulationen und Rollenspiele hält er für angemessener, um Theorie und Praxis zu integrieren, und es fehlen ihm Lehrbücher mit wissenschaftlichem Hintergrund, auch die Ausstattung der Studiengänge hält er für dürftig. Vorbild ist

¹ vgl. Westerbarkey 1978: 133

ihm die Journalistenausbildung in den USA. Einige der damals in Deutschland noch relativ unbeachteten Merkmale der US-amerikanischen Journalistenausbildung sind inzwischen gang und gäbe, andere sind in der Diskussion: Evaluationen von Studiengängen und Lehrveranstaltungen, Strukturierung der Lehrveranstaltungen und Einpassung in ein Curriculum, Abstimmung von Inhalt und Methode auf Teilnehmerinnen, Teilnehmer und Gegebenheiten sowie Offenlegung eines Veranstaltungsplans gegenüber den Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Honnigfort (1990: 272) fasst die programmatischen und inhaltlichen Gemeinsamkeiten der Diskussion um hochschulgebundene Journalistenausbildung bis 1990 folgendermaßen zusammen:

- Der Praxisbezug: Es sollen nicht in erster Linie Wissenschaftler ausgebildet werden, sondern Journalisten. Dabei spielt das journalistische Handwerk eine große Rolle, aber immer in Verbindung mit gründlicher Reflexion.
- Die sozialwissenschaftliche und interdisziplinäre Orientierung: Zu Grundlagen der Sozialwissenschaften soll Wissen aus den Bereichen der Wirtschafts-, Politikwissenschaft, Jura und Soziologie vermittelt werden.
- Die Spezialisierung: Ressortwissen soll durch intensive Beschäftigung mit einem Fach außerhalb der Publizistik, Journalistik oder Kommunikationswissenschaft erschlossen werden.
- Der kommunikationswissenschaftliche Schwerpunkt: Dadurch sollte die Unabhängigkeit der Journalisten gestärkt werden, sowohl gegenüber den jeweiligen Arbeitgebern als auch politischen Interessensgruppen.
- Die Integration von Theorie und Praxis: Beide sollten sich gegenseitig ergänzen und bereichern

Diese Basisforderungen an journalistische Ausbildung haben im Wesentlichen weiterhin Bestand. Zweifelhaft sind zum Teil die Begründungen und damit die Details, denn Ausgangspunkt der Diskussionen waren häufig die Interessen der Verbandsklientel, also der Verleger, Gewerkschaftsmitglieder oder der Kollegen aus der Wissenschaft. Die theoretische Fundierung der Ausbildungsziele wurde im Kampf um Positionen häufig vernachlässigt. Dabei sind diese Einzelinteressen nicht von vornherein und grundweg abzulehnen. Sie können durchaus ihre Berechtigung haben. Fraglich ist allerdings deren

Gewichtung.

Das Interesse der Arbeit- und Auftraggeber von Journalistinnen und Journalisten liegt darin, die Arbeitskraft von Leuten zu nutzen, die ihre jeweiligen Aufgaben problemlos und effizient erfüllen. Eine Ausbildung über die konkrete Aufgabenstellung hinaus ist in der Regel nicht wünschenswert, weil sich das in höheren Gehältern oder Honoraren niederschlagen und den Wechsel des Arbeitgebers ohne dessen ausdrücklichen Wunsch fördern könnte. Für Führungspositionen, in denen diese Fähigkeiten gefragt sein könnten, werden nur wenige Leute gebraucht. Praxisbezug, Integration von Theorie und Praxis und Spezial-/Ressortwissen kommen diesen Interessen entgegen. Je nach Tätigkeitsfeld wird der Arbeit-/Auftraggeber technisches Fachwissen einfordern oder – wenn es um Führungsaufgaben und Medienentwicklung geht – kommunikations- und medienwissenschaftliche Kenntnisse, und zwar branchen- und medienspezifisch. Allerdings werden sie diese Kenntnisse häufig als Branchenkenntnisse bezeichnen, nicht als wissenschaftliche (vgl. Harnischmacher 2006).

Gewerkschaften und Berufsverbände haben ein ureigenes Interesse daran, ihren (potentiellen) Mitgliedern gute Arbeitsbedingungen zu verschaffen, also zufriedenstellende, gut bezahlte Arbeit in einem angenehmen Umfeld. Kein Wunder also, dass gerade von Gewerkschaftsseite Forderungen nach größerer Unabhängigkeit von Journalisten gegenüber ihren Arbeitgebern laut wurde. Sie sollen eher überqualifiziert für eine Redakteursstelle sein, um ihren Arbeitsplatz bzw. Auftraggeber einfacher wechseln zu können. Praxisbezug, Integration von Theorie und Praxis, und Spezialwissen spielen auch hier eine Rolle. Wichtig sind aber darüber hinaus kommunikationswissenschaftliche Kenntnisse über die Funktionsweise von Medienbetrieben und das Mediensystem und mehrmediale Ausbildung.

Für die an der Entwicklung der hochschulgebundenen Journalistenausbildung beteiligten Wissenschaftler war die Anbindung an die Universität entscheidend. Sozialwissenschaftliche und interdisziplinäre Orientierung, Spezialisierung, ein kommunikationswissenschaftlicher Schwerpunkt und die Integration von Theorie und Praxis waren wichtige Forderungen in diesem Zusammenhang. Man wollte aus der Hochschule heraus auf die Medienpraxis einwirken.

Die Politik orientierte sich weitgehend an den Vorstellungen der Verleger. Löffelholz (1990: 175ff.) begründet dies mit einer strukturellen Abhängigkeit der Parteien von den

Medien.

	Praxisbezug	Sozialwissen- schaftliche u. interdisziplinäre Orientierung	Spezialisierung Ressortwissen	Kommunika- tionswissen- schaftlicher Schwerpunkt	Integration von Theorie u. Praxis
Arbeitgeber	⊙		⊙		⊙
Gewerkschaften	⊙		⊙	⊙	⊙
Wissenschaftler	⊙ ¹	⊙	⊙	⊙	⊙
Politiker	⊙		⊙		⊙

Abb. 3.2, Programmatische und inhaltliche Gemeinsamkeiten der Forderungen an hochschulgebundene Journalistenausbildung in den 1970er und 1980er Jahren

Diese Aufstellung gibt Tendenzen wieder. Sie vereinfacht, um das Problem der interessen- gebundenen Forderungen zu verdeutlichen. Denn selbstverständlich waren nicht alle Wissenschaftler und alle Politiker einer Meinung, waren die Beteiligten mal konserva- tiv, liberal, gewerkschaftlich orientiert oder betrachteten sich als unabhängig. Die Inte- ressenorientierung hatte auch deshalb eine so große Bedeutung, weil man sich zumin- dest zu Beginn der 1970er Jahre nicht auf gesicherte Daten aus der Berufsfeldforschung stützen konnte. Ein pragmatischer Zugang war die Folge, selbst die Wissenschaftler konnten ihre Forderungen damals nicht hinreichend theoretisch fundieren (vgl. Höm- berg 2002a: 18f.).

Einen wichtigen Schritt dahin vollzog Siegfried Weischenberg (1990e) mit seinem journalistischen Kompetenzmodell Ende der 1980er Jahre, das auch heute noch Grund- lage journalistischer Kompetenzdiskussion ist². Er teilt journalistische Kompetenz in Vermittlungs-, Sach- und Fachkompetenz sowie soziale Orientierung auf. Qualifika- tionsziele spielen hier allerdings eine untergeordnete Rolle.

In den 1990ern wurde Journalistenausbildung vornehmlich in Verbindung mit den ver-

¹ Dieses Interesse am Praxisbezug bezieht sich vornehmlich auf den Wunsch, auf die Medienpraxis einzuwirken und die Integration von Theorie und Praxis.

² vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.2.1, Journalistische Kompetenzraster

änderten Arbeitsbedingungen betrachtet: Gründung privater Hörfunk- und Fernsehsender, Computerisierung und Desktop Publishing, Internetnutzung und Online-Journalismus¹. Im Vorwort zum DGPK-Tagungsband „Die Zukunft der Kommunikationsberufe“², erschienen 2002, stellen die Herausgeber im Vorwort die – nicht fachspezifischen – Veränderungen durch den Bologna-Prozess und die Medienkrise Anfang dieses Jahrhunderts in den Mittelpunkt (vgl. Neubert/Scherer 2002: 7ff.).

Blöbaum (2002b: 251ff.) formuliert neun zentrale Lernziele:

- die Weiterentwicklung des Journalismus
- Selbstorganisation und Autonomie
- Kommunikationskompetenz
- soziale Kompetenz
- Reflexionsfähigkeit
- Informationen medienadäquat und zielgruppengerecht zu vermitteln
- journalistische Qualität zu erkennen und zu produzieren
- wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse in journalistisches Handeln umzusetzen
- und ein journalistisches Milieu zu schaffen.

Dieses journalistische Milieu ist allerdings eher ein Lernmittel, mit dessen Hilfe die Diskrepanz zwischen journalistischem Anspruch und Redaktionswirklichkeit erlebt, analysiert, reflektiert und ggf. verändert werden kann (Weiterentwicklung des Journalismus). Blöbaum trennt hier also nicht die Analyseebenen. Zudem vermischen diese Lernziele die dieser Arbeit zugrundeliegenden Begriffe Qualifikationsziele und Kompetenzen. Diese Unterscheidung ermöglicht jedoch eine größere Flexibilität bei der Gestaltung von Lerninhalten, weil die Systematik eine Anpassung dieser Inhalte an neue Entwicklungen klarer strukturiert und fundiert.

¹ vgl. dazu bsp. Neverla 1998, Höbermann 1998, Meier/Perrin 2000

² Die Beiträge des Bandes beleuchten jedoch vor allem Einzelprojekte oder gehen nicht in die Tiefe, bringen deshalb die Ausbildungsdiskussion nicht weiter.

Bernhard Pörksen (2006) hat eine konstruktivistisch begründete Didaktik für die Journalistenausbildung entwickelt, in der er dafür plädiert, sich auf Sensibilisierungsversuche für beruflich relevante Kompetenzen zu konzentrieren (vgl. a.a.O.: 83). Er sieht darin ein Inspirations- und Irritationsprogramm, das nicht bestimmte Einsichten vermittelt, sondern im Gegenteil ein Reflexionsfeld ermöglicht, das im besten Fall ein „verschärftes Denk- und Argumentationstraining“ liefert (ebd.). Diese Sensibilisierungsfelder sind die wissenschaftskritische Sensibilisierung, die sprachkritische Sensibilisierung, die medienepistemologische Sensibilisierung und die ethische Sensibilisierung (vgl. a.a.O.: 82f.). Damit liefert Pörksen einen Lernzielansatz, der im weitesten Sinne auf die Erlangung von Kompetenzen zielt, weniger auf Qualifikationsziele im traditionellen Sinne. Es geht ihm weniger um berufliche Fertigkeit, die (universitäre) Journalistenausbildung liefern soll, als vielmehr um Berufsfähigkeit¹, die durch bestimmte Kernkompetenzen erreicht wird (vgl. a.a.O.: 326). Pörkens Sensibilisierungsfelder beziehen sich allerdings lediglich auf einen Ausschnitt journalistischer Tätigkeit, nämlich traditionellen Printjournalismus, und können demzufolge keinen umfassenden Anspruch stellen.

Die Diskussionen über Qualifikationsziele journalistischer Ausbildung zielen fast alle auf hochschulgebundene Journalistenausbildung. Volontariate und Journalistenschulen bleiben fast immer aus der Diskussion ausgenommen. Es handelt sich ganz offensichtlich um eine akademische Diskussion. Wenn über Qualifikationsziele von Volontariaten gesprochen wird, dann im Zusammenhang mit Tarifverträgen, mit Mindestanforderungen, um qualitativ nicht zu weit abzufallen. Vertreter von Journalistenschulen konzentrieren sich im Allgemeinen bei ihren Curriculumsdiskussionen auf Anforderungen der Arbeit- und Auftraggeber, weniger auf die Weiterentwicklung von Journalismus. Ausbildungsstrukturen in Volontariaten und Journalistenschulen entstehen deshalb häufig nach traditionellen Mustern und/oder in mehr oder weniger spontaner Reaktion auf Veränderungen und externe Anforderungen. Theoretische Fundierung und systematisches Infragestellen der Branchentraditionen sind in der Regel keine Stärken dieser Ausbil-

¹ Das steht in Einklang mit den Anforderungen an die Bachelor- und Masterstudiengänge, die im Bologna-Prozess entwickelt wurden. Vgl. dazu Kap. 4.4.1, Der Bologna-Prozess.

dungen. Das sind typische Aufgaben von Wissenschaft¹.

Es gibt durchaus aktuelle Themen, Veränderungen in der Medienbranche, die organisationsübergreifend aufgegriffen werden. Dazu gehören derzeit Fragen der Ethik, insbesondere des Verhältnisses von PR und Journalismus², und crossmediale Produktion.³

Hintergrund der Diskussion über crossmediale Ausbildung sind die Konvergenz der Medien und neue redaktionelle Organisationsformen. Digitale Übertragungswege und mobile Kommunikation ermöglichen zusätzliche und integrierende Plattformen für journalistische Inhalte. Die Abgrenzung der Medienbereiche verschwimmt, das Internet und mobile Digitalkommunikation werden als Nachfolger der traditionellen Medien prognostiziert (vgl. Siepmann 2007). Hintergrund sind ökonomische Modelle der Medienbetriebe, die darauf zielen, Journalisten in einer redaktionellen Organisation zusammenzuführen und sie dort gleichzeitig für verschiedene Medien arbeiten zu lassen. Davon erhoffen sich die Medienunternehmen einen Synergieeffekt und personelle Einsparungen. Üblich sind derzeit Modelle, in denen mit einer zentralen Planungseinheit, dem so genannten (News)Desk, sowohl Print- als auch Online-Medien eines Medienbetriebs bedient werden, teilweise über verschiedene Medienprodukte bzw. -marken hinweg, wie beispielsweise bei der Welt, der Welt am Sonntag und der Berliner Morgenpost. (vgl. Jahrfeld 2007: 16 u. Pätzold/Dörmann 2006). Die Anforderungen an Journalistinnen und Journalisten ändern sich durch diese Entwicklung insoweit, als sie in der Lage sein sollen, für verschiedene Medien zu produzieren und in einer stärkeren Spezialisierung auf Themen und redaktionelle Rollen verstärkt im Team zu arbeiten. Mehrmediale Ausbildung war schon eine Forderung der Diskussion über Journalistenausbildung in den frühen 1970er Jahren, wurde in den Curricula in der Regel auch fest-

¹ Ausnahmen von diesem Praxisreflex gibt es, wo es personelle Überschneidungen zwischen Hochschule und außerhochschulischer Journalistenausbildung gibt. (vgl. dazu beispielsweise Pätzold/Dörmann 2006 und <http://www.akademie-fuer-publizistik.de/>, Zugriff am 26.01.2007 sowie Kap. 4.5, Akademische, schulische und betriebliche Ausbildung im Vergleich)

² vgl. dazu beispielsweise den Ethikrat der Akademie für Publizistik in Hamburg unter <http://www.akademie-fuer-publizistik.de/>, Zugriff am 26.01.2007

³ Vgl. dazu beispielsweise <http://www.axel-springer-akademie.de/ideekonzept.html>, Zugriff am 26.01.2007. Die neue Axel Springer Akademie stellt crossmediale Produktion in den Mittelpunkt ihres gesamten Angebots.

geschrieben. „Mehrfachverwertung“ von Themen für mehrere Medien ist für freiberufliche Journalisten gang und gäbe. Neu an Crossmedialität sind die Systematik und die Veränderungen in der redaktionellen Organisation, die mit der heutigen Entwicklung zum mehrmedialen Arbeiten verbunden werden. In der Journalistenausbildung bedeutet die Vorbereitung auf diese Anforderung des Arbeitsmarktes eine Konvergenz der Medienausbildung. Traditionell wird zunächst für Printmedien ausgebildet, dann erst für Online, Hörfunk und Fernsehen, alles ordentlich getrennt. Um tatsächlich mehrmedial arbeiten zu können, muss die Umsetzung von Themen für verschiedene Medien gleichzeitig erfolgen, die Fragen der Anforderung für Themenselektion, Recherche, Präsentation müssen verstärkt Bestandteil der Ausbildung sein, basierend auf Kenntnissen der jeweiligen Produktionsbedingungen, der Mediennutzung und -wirkung. Allerdings ist eine gewisse Skepsis angebracht gegenüber zuweilen geäußerten Vorstellungen, Crossmedialität führe zu großen finanziellen Einsparungen auf seiten der Medienunternehmen ohne Einbußen bei Qualität und Schnelligkeit der Berichterstattung. Wenn nur ein Journalist ein Thema für mehrere Medien aufbereitet, wird es eine Produktionsschlange geben. Beispielsweise könnte erst der Hörfunk bedient werden, dann das Internet, dann das Fernsehen und schlussendlich die Printmedien. Oder Text, Foto, Audio und Video werden zunächst für das Online-Medium aufbereitet, womöglich für verschiedene Ausgaben in an das jeweilige Medienkonzept angepasster Weise, dann erst für die traditionellen Medien. Die Qualität kann nicht immer gleich hoch sein, nicht alle Medien werden ihren Möglichkeiten gemäß zeitgerecht bedient. Die Frage mangelnder Meinungsp pluralität durch die Bedienung mehrerer Medien durch einen Berichterstatter ist da noch gar nicht bedacht.

Umstrittener als die Frage der crossmedialen Ausbildung sind gemeinsame Curricula von Ausbildungsgängen für Öffentlichkeitsarbeit/PR und Journalismus. Die Fachhochschule Hannover¹ beispielsweise bietet einzelne Module gemeinsam für Studierende des Studiengangs Public Relations und des Studiengangs Journalismus an Die Fachhochschule Gelsenkirchen bietet einen gemeinsamen Studiengang Public Relations und Journalismus an, wobei erst im fünften von sechs Semestern die Spezialisierung an-

¹ vgl. <http://www.fakultaet3.fh-hannover.de/de/studium/bachelor/BJO/>, Zugriff am 03.02.2007

läuft¹. Bei Journalistenschulen und Volontariaten ist die Trennung in der Regel strikter. Kapitel 2.2, Journalismus als Begriff, stellt die Abgrenzung der Systeme PR/Öffentlichkeitsarbeit und Journalismus dar. Eine vollständig gemeinsame Ausbildung kann aus den genannten Gründen nicht sinnvoll sein. Rollenverständnis und spezielle journalistische Kompetenzen würden nicht ausreichend ausgebildet werden können. Nicht zu leugnen sind jedoch sich überschneidende Kompetenzbereiche. Wenn die in einer Grundausbildung gemeinsam erlernt werden, eine Spezialisierung mit getrennter Ausbildung folgt oder parallel läuft, ist gegen diese nicht zu große Schnittmenge gemeinsamen Lernens nichts einzuwenden. Die Arbeitsweise von PR/Öffentlichkeitsarbeit kennenzulernen ist für angehende Journalistinnen und Journalisten in jedem Fall sinnvoll, um die Arbeitsweise von Öffentlichkeitsarbeitern erkennen zu können und so die eigene Unabhängigkeit zu fördern.

Ein Nebenschauplatz der Qualitätsdiskussion in der Ausbildung ist das Ziel der Gleichstellung und Förderung Benachteiligter. Der meistdiskutierte Punkt, „Gender Mainstreaming“, wurde als politisches Konzept 1995 auf der Weltfrauenkonferenz in Peking bekannt, über die Vereinten Nationen weiterverbreitet und 1997 in die Amsterdamer Verträge der Europäischen Union aufgenommen. Der vielfach verwendete englische Begriff meint „Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip“, wie es in deutschen Regierungsdokumenten seit 1999 heißt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend definiert Gender Mainstreaming folgendermaßen:

„Gender Mainstreaming bedeutet, bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt. [...] Mainstreaming (englisch für ‚Hauptstrom‘) bedeutet, dass eine bestimmte inhaltliche Vorgabe, die bisher nicht das Handeln bestimmt hat, nun zum zentralen Bestandteil bei allen Entscheidungen und Prozessen gemacht wird.“
(<http://www.gender-mainstreaming.net>, Zugriff am 09.02.2007)

Gleichstellung als Leitprinzip ist demnach ein Instrument des Qualitätsmanagements von Organisationen. Es betrifft nicht einzelne Bereiche, sondern soll als Querschnittsaufgabe in allen Aktivitäten eine Rolle spielen. Auch das Abschlusscommuni-

¹ vgl. http://www3.fh-gelsenkirchen.de/JPR/downloads/0_Bachelor/Verlauf_JPR.pdf, Zugriff am 03.02.2007

qué der Berliner Konferenz der europäischen Bildungsminister und -ministerinnen aus dem Jahr 2003 nimmt darauf Bezug:

„The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area aiming and strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and at European level.“

(<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>, Zugriff am 09.02.2007)

Hier geht es nicht nur um ungleiche Chancen von Männern und Frauen, sondern auch um soziale Ungleichheit. Gemeint ist damit vor allem die Chancenungleichheit durch Armut, Immigration und Behinderung. Wer davon betroffen ist, hat geringere Chancen als andere, in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf erfolgreich zu sein, weil das, was dort vorausgesetzt wird, sich an der Sozialisation in Familien orientiert, die mit diesen Problemen nicht konfrontiert sind.

Um diese Chancenungleichheit zu vermindern, gibt es zahlreiche mehr oder minder erfolgreiche Initiativen wie Zulassungsquoten für bestimmte Gruppen, den Einsatz von Ausländer-, Behinderten- und Gleichstellungsbeauftragten, finanzielle Unterstützung durch BAFöG, Stipendien oder günstige Darlehen etc. Welchen tatsächlichen Effekt die unterstützenden Maßnahmen haben, lässt sich nur mutmaßen. Sicher gibt es zahlreiche Personen, denen ein Studienzugang oder ein Studienabschluss erst dadurch ermöglicht wurde. Aus deren Sicht haben die Aktivitäten die Ausbildungsqualität eindeutig erhöht. Das kann auch gelten, wenn der Maßstab politische und gesellschaftliche Ziele der Chancengleichheit sind. Dazu gehört u.U. auch die Forderung, mehr Benachteiligte in den Journalismus zu bringen, damit deren Sichtweisen und Erfahrungen stärker in den Medienprodukten auftauchen. Schließlich ist auch Vollständigkeit ein Kriterium journalistischer Qualität.

Für diese Arbeit lautet die Frage jedoch, ob Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter und zur Unterstützung Benachteiligter während der Ausbildung die Absolventinnen und Absolventen zu „besseren“ Journalistinnen und Journalisten machen. Ein Nebeneffekt solcher Aktivitäten mag sein, dass die Studierenden sich der Unterschiede und Probleme Benachteiligter bewusst werden. Eine aktive Auseinandersetzung für alle Studierenden wäre das jedoch nicht. Dazu bedarf es der Übernahme des Themenfeldes in die Ausbildung und einer systematischen Auseinandersetzung und Klärung der journalistischen Umsetzung. Erst das beförderte die Qualität der Ausbildung, denn dadurch

würde die Vollständigkeit journalistischer Produktion unterstützt, das Einbeziehen anderer Sichtweisen und der verantwortungsbewusste Umgang mit journalistischen Aussagen. Gleichstellung und Förderung Benachteiligter ist deshalb ein Aspekt ethischer Kompetenz aber nicht Selbstzweck in Bezug auf journalistische Qualifikationsziele.

3.1.2 Integration von Theorie und Praxis

Die Forderung Praxis und Theorie zu integrieren war schon in den 1970er Jahren ein wichtiges Thema. Dabei kann es sowohl um ein Qualifikationsziel gehen als auch um ein Qualifikationsmittel. In den 1990ern erlebte die Diskussion über die Integration von Theorie und Praxis eine Wiederbelebung. Jetzt werden verschiedene Praxisbegriffe diskutiert sowie Gewichtung und Umsetzung der theoretischen wie praktischen Anteile. Dabei sind beide Begriffe, Theorie und Praxis, vielseitig interpretierbar:

Handelt es sich bei der Praxis um die Berufswirklichkeit, also die Praxis außerhalb der Hochschule? Geht es um das „Handwerk“, die methodischen Regeln, die in der Ausbildung vermittelt werden sollen (vgl. Pöttker 1996: 323)? Oder heißt Praxis in der Hochschule gerade die Abkehr von der Berufswirklichkeit (vgl. Blöbaum 2000b: 55f.)?

Kluge/Teichler (1988: 217) sehen als gemeinsame Grundlage der praxisorientierten Reformansätze in der Hochschullehre das theoretische und praktische Problemlösungsverständnis, die Erfahrung der beruflichen Praxis, die durch die Reflexion darüber aktives Gestalten der Berufswirklichkeit ermöglicht, die Bereicherung der Forschung und den Zusammenhang mit gesellschaftspolitischem Handeln.

Blöbaum(1996: 339ff.) macht drei Bereiche journalistischer Praxis in der hochschulgebundenen Journalistenausbildung aus:

- Journalistische Praxis als **Lehraufgabe**: Allerdings nicht als „Simulation vorgefundener Praxis“ (Blöbaum 1996: 339), sondern als Erwerb bzw. Vermittlung von Sachkompetenzen, Fachkompetenzen und Vermittlungsprogrammen. Dabei gilt es, die Freiräume der Hochschule zu nutzen und die Reflexion der Erfahrungen und Kenntnisse zu fördern.
- Journalistische Praxis als **Forschungsaufgabe**: Hierbei geht es Blöbaum um eine Kooperation mit Medienbetrieben, um durch Forschung Probleme dieser

Medienbetriebe zu lösen. „Die Universität bietet einen geeigneten Freiraum, jenseits der Zwänge von Alltagsroutinen neue Formen zu entwickeln und in experimenteller Weise im Feld zu testen.“¹ (Blöbaum 1996: 340f.)

- Journalistische Praxis als **Experiment**: Im Rahmen der gesellschaftlichen Aufgabe, der Öffentlichkeit Informationen zu vermitteln, bietet die Universität die Möglichkeit zu experimentieren ohne Risikobeschränkung. Auch das gescheiterte Experiment ist lehrreich, wird es ausreichend reflektiert.

Diese Besonderheiten der universitären Praxisorientierung sieht Blöbaum als Chance, Journalismus zu verändern, zu verbessern.

„Veränderungen im Journalismus lediglich den Medienunternehmen zu überlassen, die in der Regel nach ökonomischen Imperativen handeln, bedeutet Chancen für einen besseren Journalismus zu verspielen. Die Journalistenausbildung an Hochschulen muß sich in gewisser Weise von der herrschenden Praxis emanzipieren, um eine andere Praxis zu erreichen.“ (Blöbaum 1996: 342)

Auch der Theoriebegriff wird unterschiedlich interpretiert. Blöbaum (2000b: 120f.) fasst verschiedene Bedeutungen zusammen, die dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Literatur zugeschrieben werden. Dazu gehören Theorie und Praxis als Gegenüber von:

- Innen- und Außenwelt der Hochschule
- Ausbildung und Anwendung
- Hochschule und Beruf
- Reflexion und Handlung
- Forschung und Lehre
- abstrakt und konkret
- Lernzielen und Lernschritten.

Eine strikte Trennung dieser Pole ist nicht haltbar. Theorie und Praxis sind keine Ge-

¹ Journalistische Praxis als Forschungsaufgabe in der Journalistenausbildung ist durchaus weiter zu fassen, als Blöbaum dies an dieser Stelle formuliert: Auch Forschung über journalistische Praxis und der nächste Punkt, das Experiment, kann in die Forschungsaufgabe eingebunden sein, beides unabhängig von einem außeruniversitären Medienbetrieb.

gensätze, sondern sie ergänzen, beeinflussen und bereichern sich.

„Jeder gesellschaftlichen, beruflichen und individuellen Praxis liegen Systematiken, Muster und Strukturen zugrunde, die im wissenschaftlichen Sinne eine Theorie ergeben.“ (Blöbaum 2000b: 121)

Praxis entsteht in der Anwendung von Theorie. Damit bleiben Theorie und Praxis zwar eigenständig, bekommen durch die Integration jedoch eine besondere Bedeutung. Pörksen (2006: 325) sieht das Verhältnis von (Erkenntnis-)Theorie und Praxis als Anregungsverhältnis. Konstruktivistische Erkenntnistheorie bestimmt demnach Praxis nicht linear-kausal. „Der eher indirekte Nutzen liegt darin, dass diese Denkschule produktive Irritationen bereithält, Reflexionschancen eröffnet, neue Beobachtungsmöglichkeiten liefert.“ (ebd.)

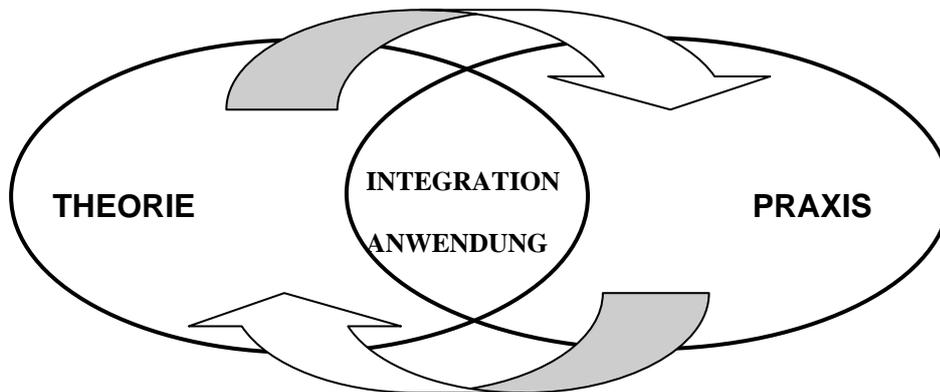


Abb. 3.3, Integration von Theorie und Praxis

Die Theorie ist für die Journalistenausbildung da wichtig, wo sie anwendungsbezogen ist, wo sie sich auf die journalistische Praxis und das Mediensystem bezieht. Die Praxis bekommt ihre integrative Bedeutung, wo sie theoriebezogen reflektiert wird. Hochschulgebundene Journalistenausbildung heißt also nicht, Theorie und (Berufs-) Praxis unabhängig voneinander zu lehren und zu lernen, sondern beides in der Anwendung aufeinander zu beziehen, zu integrieren.

3.1.3 Qualifikationsziele

Kompetenzen sollen das Erreichen von Qualifikationszielen ermöglichen. Dieser Zusammenhang lässt es nicht zu, beides vollständig getrennt zu diskutieren. Dieses Kapitel fasst die Diskussion zunächst zusammen und geht deshalb zunächst sowohl auf Qualifikationsziele als auch Kompetenzen ein. Im Anschluss werden die Qualifikationsziele zusammengefasst. Kompetenzen sind Thema des nachfolgenden Kapitels 3.2.

Die verschiedenen Interessensgruppen, die sich an der Diskussion über hochschulgebundene Journalistenausbildung beteiligen, haben unterschiedliche Forderungen an journalistische Qualifikationsziele. Die arbeitsplatzorientierten Forderungen von Medienbetrieben und Gewerkschaften haben durchaus ihre Berechtigung. Ein Journalist erfüllt nur dann seine Funktion, wenn er den Anforderungen seines spezifischen Arbeitsplatzes gewachsen ist. Er muss mit journalistischen Organisationen umgehen können, journalistische Programme beherrschen und journalistische Handlungsrollen erfüllen. Diese Handlungsrollen müssen bei Abschluss einer journalistischen Ausbildung nicht in Gänze beherrscht werden, schließlich ist nicht zu erwarten, dass ein Berufseinsteiger gleich als Chefredakteur reüssieren könnte. Es geht vielmehr darum, Rollen wie Reporter oder Redakteur ohne Leitungsfunktion erfüllen zu können, also um Einstiegsrollen.

Damit ein Journalist in seinem Beruf erfolgreich arbeiten kann, muss er bestimmte Erfahrungen und Kenntnisse erlernen, die über Programme und Rollenübernahmen hinausgehen. Ein Reporter beim Fernsehen muss andere Tätigkeiten beherrschen als ein Reporter bei einer Zeitschrift. Die Medientechnik und der Produktionsprozess sind von Medium zu Medium verschieden. Spezialkenntnisse sind notwendig.

Ebenso verhält es sich mit Ressortwissen: Sachkenntnis ermöglicht es Journalisten erst, Themen zügig und fundiert zu recherchieren. Wer sich in seinem Themengebiet auskennt, kann Informationen einordnen ohne zusätzliche Recherche, Querverbindungen ziehen, kennt Ansprechpartner und wird von ihnen über neue Entwicklungen und Ereignisse informiert. Das fördert Qualität wie Effizienz.

Mit diesen Kenntnissen und Fähigkeiten lässt sich der journalistische Alltag halbwegs bewältigen. Qualitätssicherung und Weiterentwicklung eines Medienprodukts, die konstruktive Zusammenarbeit mit Kollegen, der erfolgreiche Wechsel journalistischer Tä-

tigkeitsfelder und Arbeitsplätze und der Blick über den eigenen Tellerrand, auch die Bewältigung ungewohnter Ereignisse oder Abläufe sind damit nicht zu erwarten.

Dafür bedarf es systematischer Reflexion über das eigene journalistische Handeln, über Medienbetrieb und Medienlandschaft. Kenntnisse über die Funktionsweise einer Redaktion, eines Medienbetriebs, des Mediensystems, national wie international, die ökonomische und rechtliche Seite, Wissen über Medienethik, das Publikum, das Zusammenspiel mit Politik und gesellschaftlichen Gruppen sind unabdingbar. Sollen Journalisten selbstständig arbeiten und Verantwortung übernehmen, müssen sie das Wissen auch anwenden können. Um das zu lernen, sind wissenschaftliche Kenntnisse und Arbeitsweisen hilfreich, denn das wissenschaftliche Arbeiten schult die Analysefähigkeit und systematische Herangehensweise an Aufgaben. Theoretische Grundlagen helfen Journalistinnen und Journalisten, Probleme zu analysieren und Lösungen zu erarbeiten. Beschränkte sich die Ausbildung auf handwerkliches Können, fehlte dafür die Basis: Nur Bekanntes könnte mit Hilfe der Kenntnisse aus der handwerklichen Ausbildung bewältigt werden. Die derzeitige und künftige Medienentwicklung lässt hingegen erwarten, dass Journalistinnen und Journalisten in ihrer Arbeit immer wieder unbekannte Situationen einschätzen und angemessen handeln müssen, dass sie selbst das eigene Berufsfeld weiterentwickeln müssen.

Diese wissenschaftliche Ausbildung ist ein Argument für den Lernort Hochschule. Der Didaktiker Peterßen (2000: 387) schreibt dazu in einem Text über wissenschaftsbestimmtes Lernen¹, unabhängig von der einzelnen Disziplin, dass dieses systematische Lernen von Strukturen und Methoden die Selbstständigkeit der Lernenden fördert und sie in die Lage versetzt, durch das Erkennen von Zusammenhängen neue Zusammenhänge herzustellen und die Wirklichkeit mit solcherart problemlösendem Denken zu verändern.

„Sie [wissenschaftsbestimmte Ausgebildete, Anm. d. Verf.] wären fähig, Erscheinungen ihrer Umwelt systematisch aufzuklären, statt zufälliger Erhellung ausgesetzt zu sein. Die ihnen verfügbaren Kategorien und Methoden würden mit großer Wahrscheinlichkeit gewährleisten, daß ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zutreffend sind. Die Stimmigkeit von Erkenntnissen mit der Wirklichkeit

¹ Peterßen steht dem wissenschaftsbestimmten Lernen durchaus kritisch gegenüber, weil damit nur ein Teil relevanter Lernziele erlernt werden. Vergleiche dazu Kapitel 5, Journalistische Fachdidaktik.

macht sie zuallererst verwertbar, die so Ausgebildeten könnten also ihre Erkenntnisse nutzen, um auf die Wirklichkeit verändernd einzuwirken. Dies zudem um so mehr, als sie gelernt haben, statt isolierter Bruchstücke größere Zusammenhänge zu sehen. [...] Wer Dinge in ihrem Zusammenhang erkennt, ist eher imstande, bei aktiven Eingriffen in die Wirklichkeit neuartige Zusammenhänge zu stiften, als jener, der nur über isoliertes und bruchstückhaftes Wissen und Können verfügen kann.“ (ebd.)

Wie in vielen anderen Berufen sind darüber hinaus Schlüsselkompetenzen notwendig wie die Fähigkeit, seine Arbeit effizient zu organisieren, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit. Diese Kompetenzen werden meist als Begabung vorausgesetzt, wie einst die gesamte journalistische Kompetenz¹.

Journalisten haben jedoch nicht nur eine Funktion innerhalb eines Medienbetriebs, sondern auch innerhalb der Gesellschaft. Sonderrechte werden begründet mit dieser gesellschaftlichen Aufgabe. Dazu gehört das Beschaffen, Auswählen, Bearbeiten und Veröffentlichung aktueller und relevanter Informationen, um damit einen Beitrag zur Meinungsbildung leisten zu können, Orientierung zu bieten und Kontrolle wirtschaftlicher und politischer Macht auszuüben. Um diese Aufgaben adäquat erfüllen zu können, müssen Journalisten eine klare ethische Grundhaltung haben, Verantwortungsgefühl gegenüber der Öffentlichkeit, die Fähigkeit, Sachverhalte zu analysieren und zu bewerten. Die Loyalität gegenüber der Öffentlichkeit muss deshalb höher bewertet werden als die Loyalität gegenüber dem Arbeit- oder Auftraggeber. Unabhängigkeit ist demnach ein wichtiges Kriterium journalistischer Arbeit (vgl. Pätzold/Dörmann 2006: 8f.).

Journalistische Ausbildungsziele sind also, die angehenden Journalisten zu befähigen

- ihre gesellschaftliche Aufgabe wahrzunehmen und
- ihre Auftrags- und Arbeitsplatzanforderungen zu erfüllen.

Beide Ausbildungsziele unterliegen Veränderungen, die gesellschaftliche Aufgabe weniger als die Auftrags- und Arbeitsplatzanforderungen. Deshalb ist es nicht möglich, konkrete unveränderliche Details hierfür zu benennen. Vielmehr ist es notwendig, in der Ausbildung und im Beruf flexibel auf diese Anforderungen reagieren zu können. Eine Ausbildung wie das Volontariat, das auf einen bestimmten Arbeitsplatz fokussiert, kann das nur schlecht gewährleisten. Arbeitsplatzübergreifende Kompetenzen hingegen er-

¹ vgl. Kap. 3.2.2, Basis-, Kern- und Schlüsselkompetenzen

möglichen diese Flexibilität.

Zusammenfassend lassen sich aus dem Anspruch auf Erfüllung einer gesellschaftlichen Aufgabe und dem Anspruch, Auftrags- und Arbeitsplatzanforderungen im Journalismus zu erfüllen folgende Qualifikationsziele unterscheiden:

1. journalistische Qualität erkennen und produzieren können
2. mit journalistischen Organisationen umgehen können
3. journalistische Programme beherrschen
4. journalistische Handlungsrollen kennen und Einstiegsrollen erfüllen können
5. Informationen medienadäquat und zielgruppengerecht vermitteln
6. ressortspezifische Sachkenntnis haben
7. medienspezifische Sachkenntnis für mehrere Medien haben
8. in/auf außergewöhnliche Situationen adäquat reagieren können
9. eigenständig und organisiert handeln können
10. Journalismus weiterentwickeln können
11. Sachverhalte analysieren können und diese Analysen in Handlung umsetzen können¹
12. ethisch handeln können
13. innere Unabhängigkeit bewahren können.

Dabei bezeichnen die Qualifikationsziele Nummer 1 bis 7 die grundlegenden handwerklich-methodischen Fähigkeiten, die Nummern 8 bis 10 die Voraussetzungen für die Produktion journalistischer Qualität und die Nummern 11 bis 13 Qualifikationsziele, die auch in anderen Bereichen wichtig sind, im Journalismus aber eine besondere Rolle spielen. Diese Dreiteilung findet sich im noch zu entwickelnden Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung (Kap. 3.2.3) wieder.

¹ Wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse ermöglichen, wie oben geschildert, erst eine sachgerechte und systematische Analyse von Sachverhalten, sind jedoch kein Qualifikationsziel, sondern Qualifikationsmittel.

3.2 Journalistische Kompetenzen

Der Begriff „Kompetenz“ taucht seit Ende des 20. Jahrhundert immer wieder im Zusammenhang mit Ausbildung und Personalentwicklung auf¹, ist jedoch selten klar definiert (vgl. Schobel 2005: 101f.). Kompetenz kann als Zuständigkeit für bestimmte Aufgaben verstanden werden wie bei Parsons². Diese Auffassung setzt Kompetenz und Qualifikation gleich, geht damit nicht von erlernbaren, sondern von zugestandenen Kompetenzen aus und ist deshalb für die Fragestellung dieser Arbeit nicht relevant. Nach Chomsky ist Kompetenz eine angeborene Fähigkeit. Er stellt dem Kompetenzbegriff den der Performanz gegenüber, die erworben werden kann. Edelmann (2000: 205) benutzt ebenfalls den Begriff der Performanz, versteht darunter allerdings die Ausführung einer Handlung, die auf einer Kompetenz im Sinne von Fähigkeit beruht. Baitsch (1996: 1f.) sieht Kompetenz vor allem als Persönlichkeitsmerkmal und System innerpsychischer Voraussetzungen, die sich in Handlungen niederschlagen. Im konstruktivistischen Sinn ist Kompetenz die strukturelle Grundlage aller Handlungen. In der Interaktionstheorie gilt Kompetenz nach Roth und Mead als eine durch Lernen erworbene Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln. Den meisten Auffassungen von Kompetenz ist gemein, dass sie sich auf die Fähigkeiten eines Menschen beziehen³, die im Zusammenspiel von Handeln und Denken entstehen. Demnach wird Kompetenz erworben, ist erlernbar und bedarf der Reflexion, denn bloße Nachahmung ermöglicht nicht eigenverantwortliches Handeln. Diesem Kompetenzbegriff schließt sich diese Arbeit an. Genetische, angeborene Fähigkeiten, die zuweilen als Kompetenz bezeichnet

¹ Anlass für die Betonung des Kompetenzbegriffs waren laut Schobel (2005: 102ff.) die Anpassung der Qualifizierung der ostdeutschen Arbeitssuchenden nach dem Zusammenschluss mit Westdeutschland. Die Ostdeutschen waren zwar in der Regel formal gut qualifiziert, an die Erfordernisse des westdeutschen Arbeitsmarkts jedoch nicht angepasst. „Kompetenzen“ sollten das wettmachen. Der zweite Auslöser für die Kompetenzdiskussion war der Bologna-Prozess und die Investitionen der EU zur Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums.

² Kron (2004: 237f) liefert eine gute Übersicht über verschiedene Ansätze der Kompetenzdefinition. Darauf beziehe ich mich in diesem Abschnitt, wenn nicht anders angegeben.

³ Ausnahmen sind das Verständnis von Kompetenz als Zuständigkeit und als angeborenes, genetisch bedingtes Merkmal, das nicht veränderlich ist. Diese Kompetenzbegriffe sind für diese Arbeit nicht relevant.

werden, sind unter dem Begriff „Voraussetzungen“ zusammenzufassen.

Um eine Kompetenz zu beherrschen, sind unterschiedliche Teilkompetenzen notwendig, die Dimensionen einer Kompetenz. Die journalistische Recherchekompetenz beispielsweise bedarf zumindest einer analytischen und einer kommunikativen Dimension. Dabei ist Kompetenz nicht statisch, sondern das Individuum entwickelt sie dynamisch eigenständig weiter, indem es seine Umwelt und seine Handlungen analysiert, diese Analysen in Konzepten vernetzt und in funktionales Handeln umsetzt. Kompetenz bringt demnach weitere Kompetenz hervor. Oevermann (1979: 159) bezeichnet diese Auffassung als „interaktiven Konstruktivismus“. Erpenbeck/Heyse (1999: 26) sehen einen dynamischen Kompetenzerwerb vor allem für komplexe Tätigkeiten und insbesondere Problemlösefähigkeit als Voraussetzung.

„Bei vorgegebenen, gleichsam ‚algorithmisierbaren‘ Denk- und Handlungszielen genügen im Prinzip Fertigkeiten und Sachwissen, um die Ziele zu erreichen; Selbstorganisation ist überflüssig. Je offener die kreativen Denk- und Handlungsmöglichkeiten [...] desto wichtiger werden Selbstorganisationsprozesse.“ (ebd.)

Kompetenzen schlagen sich dabei nicht unmittelbar in Handlungen nieder, sondern sind lediglich individuell angelegte Dispositionen, die Handlungen ermöglichen.

In der Kommunikationswissenschaft fand Donsbach (1978: 112ff.) Ende der 1970er Jahre einen berufssoziologischen Ansatz für die Klärung des Kompetenzbegriffs. Dabei stellte er eine enge Verbindung zur Professionalisierungsdebatte her und brachte die Begriffe Sach- und Fachkompetenz in die kommunikationswissenschaftliche Diskussion um Journalistenausbildung ein.

Weischenberg (1995: 492) definiert berufliche Kompetenz ebenfalls innerhalb der Professionalisierungsdebatte:

„Berufliche Kompetenz beruht auf spezifischen, in einer systematischen Ausbildung erworbenen Kenntnissen, Wertvorstellungen, Normen und Verhaltensstandards eines Berufs.“

Kompetenz beinhaltet demnach Wissen, Werte und Verhaltensweisen. Sollen Kompetenzen in einer Ausbildung erworben werden, müssen Wissen, Werte und Verhaltens-

weisen systematisiert werden. Nur so kann der Lernprozess organisiert werden¹. Wenn Kompetenz, wie oben dargestellt, dynamisch ist und Kompetenzerwerb weiteren Kompetenzerwerb nach sich zieht, heißt das auch, dass bei der Systematisierung des Ausbildungsprozesses von den bereits in früheren Sozialisationsprozessen erworbenen Kompetenzen ausgegangen werden muss. Ein Mindeststandard muss dafür definiert werden. In der hochschulgebundenen Journalistenausbildung geschieht das über den Nachweis der Hochschulzugangsberechtigung, bzw. eines Notendurchschnitts, teilweise über Testverfahren, wie in Kapitel 5.7.1, Lernkompetenz näher ausgeführt.

3.2.1 Journalistische Kompetenzraster

Bis in die 1970er Jahre hinein gab es immer wieder Stimmen – auch in der Wissenschaft – die dem Journalismus Kompetenzbedarf absprachen und von journalistischer Begabung ausgingen, die nicht erlernt werden könne (vgl. Weischenberg 1995: 494f.). Das ist hinreichend widerlegt.

Innerhalb des Projekts „Journalismus und Kompetenz“ entwickelte Weischenberg (1990e: 21ff.) zusammen mit Sigrud Schneider und Lutz Michel ein analytisches Raster journalistischer Kompetenz. Er bezieht sich dabei zum Teil auf Begriffe, die Donsbach (1978: 112f.) Ende der 1970er Jahre in die Diskussion gebracht hatte: sachliche und fachliche Kompetenz.

¹ Dabei geht es nicht darum, Details für die Vermittlung bis ins Kleinste vorzustrukturieren. Aber auch das von den Studierenden selbstorganisierte Lernen in einem Projekt, Labor, Lehrredaktion oder einer Werkstattssituation bedarf der vorherigen Systematisierung. Ansonsten kann die Lernumgebung, die den Studierenden das selbstständige Erarbeiten erst ermöglicht, nicht optimal gestaltet werden.



Abb. 3.4, Analytisches Raster journalistischer Kompetenz (Dimensionen und Indikatoren) nach Weischenberg (1990e: 24)

Unter Fachkompetenz fallen nach Weischenberg und Donsbach Tätigkeiten, die sich auf die Art und Weise der Kommunikation beziehen. Sachkompetenz bezeichnet Tätigkeiten, die sich auf den Inhalt der Kommunikation beziehen. Weischenberg ergänzt diese Begriffe: Vermittlungskompetenz bezieht sich demnach auf den Prozess der Kommunikation und bildet eine Schnittmenge mit Fach- und Sachkompetenz (vgl. Weischenberg 1990e: 22f. und Donsbach 1978: 112f.).

Fachkompetenz beinhaltet nach Weischenberg die instrumentellen Fähigkeiten Recherche, Selektion, Redigieren und Organisation/Technik, häufig als „Handwerk“ bezeichnet, und fachspezifisches Medienwissen über Medienwissenschaft, Medienökonomie, -politik, -recht, -geschichte und -technik. Dieses Medienwissen soll „im Vermitt-

lungsprozeß die theoretische Grundlage für die Kompetenzfelder ‚Funktionsbewußtsein‘, ‚Reflexionsfähigkeit‘ und ‚Autonomiebewusstsein‘ bereitstellen“ (Weischenberg 1990e: 23).

Der Sachkompetenz weist Weischenberg eine große Bedeutung zu, da er erwartete, dass die Anforderung in diesem Bereich steigen würde. Zum einen forderte er das Studium eines Spezialfaches, um sich Ressortwissen anzueignen. Zum anderen sollten angehende Journalisten Orientierungswissen erwerben, damit sie ihre Kenntnisse in „soziale, politische und ökonomische Zusammenhänge einordnen“ können. Sozialwissenschaftliche Methodenkenntnisse gehörten für Weischenberg ebenfalls zum Orientierungswissen, um empirische Forschungsergebnisse beurteilen und journalistisch verarbeiten zu können¹ (vgl. Weischenberg 1990e: 25) .

Die mittlere Säule des Weischenbergschen Kompetenzmodells beinhaltet eine allgemeine Artikulationsfähigkeit, die Fähigkeit Inhalte themen- und rezipientenorientiert zu präsentieren und die Kenntnis der Darstellungsformen. Vermittlungskompetenz ist laut Weischenberg von der Fachkompetenz nur analytisch zu trennen (vgl. Weischenberg 1990e: 25).

Die „Soziale Orientierung“ unterscheidet das universitäre Ausbildungsangebot laut Weischenberg wesentlich von anderen Angeboten. Es geht hier vor allem um das „Nachdenken über journalistisches Handeln“ (ebd.). Funktionsbewusstsein, die erste Komponente der „sozialen Orientierung“, soll dazu beitragen, dass Journalisten ihren Einfluss verantwortungsbewusst einsetzen und gleichzeitig ihre Rolle als Kritiker und Kontrolleure von Politik und Gesellschaft annehmen (vgl. a.a.O.: 26).

Reflexionsfähigkeit soll das Nachdenken über journalistisches Handeln, die eigene Rolle, die Arbeitsbedingungen und wirtschaftliche und technologische Entwicklungen

¹ Auch andere Kommunikationswissenschaftler betonen die Notwendigkeit für Journalisten, sozialwissenschaftliche Methoden zu beherrschen, um über Forschungsergebnisse berichten zu können. Bei dieser Forderung liegt die Vermutung nahe, dass die eigene Arbeit der Wissenschaftler im Eigeninteresse als besonders wichtig erachtet wird. Im journalistischen Alltag spielt die Berichterstattung über sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse eine untergeordnete Rolle. Im Gegensatz zur Kommunikationswissenschaft und Journalistik wird wissenschaftliche Ausbildung in der Didaktik durchaus mit einem analytischen Kompetenzerwerb gleichgestellt (vgl. z.B. Peterßen 2000: 387).

befördern. Autonomiebewusstsein soll zu einer „realistischen Bestimmung“ der Berufsrolle befähigen.

Nicht alle Zuordnungen in Weischenbergs Kompetenzmodell sind ohne weiteres nachvollziehbar, das ein oder andere Element könnte ergänzt werden. Ethik und redaktionelles Management fehlen beispielsweise. Trotz dieser Mängel wurde dieses Kompetenzmodell zur wichtigen Grundlage späterer Kompetenz- und Curriculumdiskussionen – durchaus zu Recht, denn Weischenberg systematisierte mit diesem Modell erstmals journalistische Kompetenzen. Und er versteht es als flexibles Modell, denn er entwickelte innerhalb des Forschungsprojekts „Kompetenz und Technik“ ein modifiziertes Kompetenzmodell, das auf einer mehrstufigen Expertenbefragung zur Zukunft journalistischer Kompetenzen fußt (vgl. Weischenberg 1992: 8). Darin unterteilt er journalistische Kompetenz in Funktionen, Arbeitsorganisation und Medien/Berufsrollen.

Ulrich Pätzold und Jürgen Dörmann (2006: 7ff.) greifen das Kompetenzmodell Weischenbergs auf, um es zu modifizieren. Sie stellen Ziele und Funktionen journalistischer Tätigkeiten in den Vordergrund und gehen von Professionsstandards aus, die verschiedener Kompetenzen bedürfen:

- Professions-Ethik,
- journalistische Handlungskompetenz,
- dramaturgische Kompetenz und
- Professions-Sozialisation.

Der Fach-, Vermittlungs- und Sachkompetenz stellen Pätzold/Dörmann technische Kompetenz an die Seite und begründen diese Ergänzung mit den Anforderungen der heutigen Medienproduktion auf Grundlage der Medienkonvergenz. Eingerahmt werden diese Kompetenzen hier von Gestaltungskompetenz und Ethikkompetenz, ebenfalls begründet mit aktuellen Medienentwicklungen. Diese Modifikation zeigt einerseits, dass das Weischenbergsche Modell von 1990 heute nicht mehr unreflektiert übernommen werden kann, andererseits zeigt sie auch, wie flexibel und offen für Veränderungen dieses Basismodell ist.

Einen ganz anderen Ansatz verfolgt Pöttker (1996: 323ff.): Er spricht nicht von Fach-, Sach- und Vermittlungskompetenz, sondern macht vier Kompetenzbezirke aus für die

hochschulgebundene Journalistenausbildung. Er beruft sich in seinen Überlegungen auf sich verändernde Arbeitsbedingungen durch die Deregulierung des Rundfunkmarktes, technische Neuerungen und die Folgen der Medienkonzentration für die journalistische Tätigkeit. Er meint, dass

„[...] die Antwort der Journalistik auf die Herausforderungen der [...] beschleunigten Dynamik des Berufsfeldes nicht die sein kann, dem raschen Wandel des Arbeitsmarktes in allen möglichen Richtungen hinterherzulaufen und dabei alle Eventualitäten künftiger Qualifikationsanforderungen im Auge zu behalten. Vielmehr kann die Antwort nur in der Besinnung auf grundlegende Schlüsselkompetenzen liegen, die zur Anpassung an künftige Anforderungen zwar befähigen, diese aber noch nicht vorwegnehmen [...]“ (Pöttker 1996: 323).

Die vier Kompetenzbezirke nennt Pöttker

- Strukturierungsfähigkeit/Sachverstand
- Selbstreflexion/Ethik
- Handwerk/Methodik
- Medienerfahrung.

Leider geht Pöttker nicht näher auf die Begriffe ein, sondern nennt jeweils lediglich ein oder mehrere Beispiele, auf die er kurz eingeht. Pöttker sieht den Sinn einer hochschulgebundenen Journalistenausbildung darin, die Defizite der Medienwirklichkeit auszugleichen. Deshalb fordert er einen „Schonraum [...], der es erlaubt, gerade jene beruflichen Kompetenzen zu entwickeln und zu vermitteln, die im Mediengeschäft zu kurz kommen.“ (a.a.O.: 324) Medienerfahrung (als Selbstzweck) will Pöttker zugunsten der vorgelagerten Selbstreflexion erst am Ende der Hochschulausbildung zulassen. Er erwartet Enttäuschungen und hofft auf eine rationale Verarbeitung derselben (vgl. a.a.O.: 330). Wenn die Medienerfahrung außerhalb der Hochschule am Ausbildungsende liegt, wird die Hochschule diese rationale Verarbeitung jedoch nicht mehr begleiten und unterstützen können. Im Berufsalltag sieht Pöttker vor allem „Gefährdungen“ für Nachwuchsjournalisten, fürchtet „Zynismus“ (a.a.O.: 331) und „Konkurrenzdruck“ (a.a.O.: 332). Diese negative Erwartungshaltung gegenüber dem Berufsalltag, für den die Studierenden ja ausgebildet werden, könnte den „Praxisschock“ fördern, den Pöttker nach Studienende befürchtet (vgl. a.a.O.: 326).

Im Gegensatz zu Pöttker plädiert Blöbaum (2000b: 90) für eine intensive Medienerfah-

rung während des Studiums, verbunden mit der Reflexion dieser Erfahrungen. Um die Konkurrenzfähigkeit auf dem journalistischen Ausbildungsmarkt zu erhalten, schlägt Blöbaum eine „hochschulspezifische Form der journalistischen Praxis“ vor. Dazu gehören Medienprojekte, in denen die Studierenden journalistisch arbeiten, selbstorganisiert in einem realen Umfeld, also auch auf dem Medienmarkt, die Kooperation mit Medienbetrieben auf dem Gebiet der Journalismusforschung – auch um neue Formen zu entwickeln, Strukturen zu überprüfen und Problemlösungen zu entwickeln – und Praxis als Experiment, um eine eigene Praxis zu entwickeln. Als Lernziel formuliert Blöbaum in diesem Zusammenhang eine „auf Journalismus bezogene kreative Kompetenz“ (vgl. Blöbaum 2000b: 92). Damit spricht Blöbaum als einer der wenigen eine berufsübergreifende Schlüsselkompetenz an: die Kreativität. Das Weischenbergsche Modell zeigt in der Sozialen Orientierung Ansätze dieser Schlüsselkompetenzen auf. In der Annahme, dass Kompetenzen und Dimensionen von Kompetenzen im Lernprozess aufeinander aufbauen, dass sie sich vernetzen und dass somit aus einer Kompetenzbasis heraus neue Kompetenzen erlernt werden, kann diese Kompetenzbasis in der Organisation von Lernprozessen nicht außer acht gelassen werden.

3.2.2 Basis-, Kern- und Schlüsselkompetenzen

Die Begriffe Basis-, Kern- und Schlüsselkompetenz werden in der Literatur nicht trennscharf unterschieden. Sie bezeichnen Kompetenzen, die Grundlagen für fachspezifische, berufsspezifische Kompetenzen sind. Schlüsselkompetenzen eröffnen erst die Möglichkeit, fachspezifische Kompetenzen zu erwerben. Basis- oder Kernkompetenzen können analog zu Schlüsselkompetenzen verstanden werden, aber auch die jeweils wichtigsten Fachkompetenzen bezeichnen.

Kuwan und Waschbüsch (1998: 51ff.) prognostizieren im Abschlussbericht des „Bildungs-Delphi“, einer Befragung von Bildungsexperten zu den Anforderungen an das Bildungssystem der Zukunft, dass Kernkompetenzen wachsende Bedeutung erlangen werden.

„Die Kluft zwischen den im Bildungssystem erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen und den Anforderungen z.B. in der Arbeitswelt [...] ist demzufolge unübersehbar und mahnt zu Veränderungen.“ (a.a.O.: 51)

Die Autoren identifizieren in ihrer Studie, die im wesentlichen auf einer Expertenbefragung fußt, fünf Kernkompetenzen für den Hochschulbereich:

- **Spezifische Fachkompetenz:**
„Die Experten geben für die Interpretation dieses Ergebnisses jedoch zu bedenken, daß der Erwerb fachlicher Kompetenzen keinesfalls losgelöst vom oder im Gegensatz zum Erwerb überfachlicher Qualifikationen gesehen werden darf; vielmehr werden überfachliche Kompetenzen häufig im Kontext von Fachinhalten erworben und trainiert.“ (Kuwan/Waschbüsch 1998: 52)
- **Lerntechnische/lernmethodische Kompetenz:**
Dieser Punkt wird von den Experten ausgesprochen hoch bewertet. Als Hauptargument benennen sie „die Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen angesichts immer kürzerer Halbwertzeiten des Wissens, die sich stetig wandelnden Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt und in der Gesellschaft sowie die wachsende Bedeutung eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens.“ (a.a.O.: 53)
- **Fremdsprachenkompetenz:**
Fremdsprachenkompetenz wurde im Mittelfeld eingeordnet, im Hochschul- und berufsbildenden Bereich allerdings mit einigem Abstand zu den vorgenannten Kompetenzen. (vgl. a.a.O.: 55)
- **Psycho-soziale (Human-)Kompetenz:**
Diese Kompetenz betrifft das Zurechtfinden in unterschiedlichen sozialen Strukturen, „Offenheit für neue Erfahrungen, Bereitschaft zur stetigen Überprüfung der eigenen Orientierungen, Sensibilisierung für Andere und Andersdenkende, Toleranz, Kommunikationsfähigkeit, [...] Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben [...] Nicht zuletzt betonen die Befragten die wichtige Rolle von Sozialkompetenz für den Erwerb aller anderen Kernkompetenzen.“ (a.a.O.: 53f.)
- **Medienkompetenz und Interkulturelle Kompetenz:**
Beiden Kompetenzen wurden von Seiten der Experten eine wachsende Bedeutung zugeschrieben. Im Vergleich zu den erstgenannten Kompetenzen werden sie jedoch als nachrangig betrachtet (vgl. a.a.O.: 55).

Die obige Reihenfolge ergibt sich aus der Einschätzung der Bildungsexperten für die Hochschulausbildung im allgemeinen (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998: 54). Für die Journalistenausbildung gilt eine andere Reihenfolge: Psycho-soziale Humankompetenz tauscht den Platz mit Fremdsprachenkompetenz und Interkultureller Kompetenz (wichtig für Recherche und Bewertung von Sachverhalten), denn Journalismus ist ein team- und kommunikationsorientierter Beruf. Medienkompetenz ist nicht nachgeordnet, sondern selbstverständlicher und grundlegender Bestandteil des journalistischen Kompetenzerwerbs.

Das „Forum Bildung“ (2001: 2), ein von Bund und Ländern eingerichteter Expertenrat mit wissenschaftlicher Beteiligung, geht in seinen Empfehlungen noch weiter:

„Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit [...] immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zugerechnet wurden (z.B. personale und soziale Kompetenzen). [...] Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit heute nicht mehr denkbar.“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 2)

Weil die Gesellschaft sich ständig wandle, könne Bildung nur über Kompetenzerwerb erreicht werden, sodass Kenntnisse und Fähigkeiten ständig erneuert und ergänzt werden können (vgl. ebd.). Zu den notwendigen Kompetenzen zählt das Forum Bildung:

- Lernkompetenz: Lernkompetenz kann laut Forum Bildung nur in Verbindung mit dem Lernen von Inhalten erworben werden. Es müsse „daher immer wieder zurückgeblickt und reflektiert werden“ (a.a.O.: 3)
- die Verknüpfung von Wissen mit der Fähigkeit dieses anzuwenden:
Fachwissen soll zusammen mit überfachlichen Kompetenzen erworben werden. Das Fachwissen selbst muss regelmäßig überprüft werden. (vgl. a.a.O.: 4)
- methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen:
Fachwissen muss mit Methodenkompetenzen verbunden werden, um Handlungskompetenz zu ermöglichen. Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen sollen dazu beitragen, „die in unterschiedlichen Situationen und in verschiedenen Inhaltsbereichen [...] notwendige[n] Spezialkenntnisse schnell zu erwerben, neue Probleme effektiv zu lösen und wichtige Aufgaben zu bewältigen.“ (ebd.) Als besonders wichtig erachtet das Forum Bildung dabei mündliche

wie schriftliche sprachliche Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, allgemeine mathematisch-statistische Kompetenzen und Medienkompetenzen (vgl. ebd.).

▪ soziale Kompetenzen:

Darunter versteht das Forum Bildung soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung und Konfliktlösungskompetenz. Für deren Erwerb benötigt man „angeleitete und reflektierte soziale Erfahrungen“ (ebd.: 4). Als Lernform bietet sich Gruppenunterricht, Teamarbeit und möglichst selbstständiges Arbeiten an (vgl. ebd.).

▪ Wertorientierungen:

Wertorientierungen ermöglichen laut Forum Bildung das Zurechtfinden in einer sich verändernden Umwelt (vgl. a.a.O.: 6). Um Werte zu vermitteln, benötigen Lernende „Gelegenheiten zum Erleben, Erfahren und Reflektieren“ sowie dazu, Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd.).

Es finden sich Überschneidungen mit den Kernkompetenzen bei Kuwan/Waschbüsch (1998: 51ff.). Das Forum Bildung bezieht sich bei seiner Kompetenzdefinition ausdrücklich nicht auf Hochschul- oder berufliche Bildung, sondern auf den gesamten Bildungsprozess, vom Kindergarten bis zur beruflichen Weiterbildung. Die Kompetenzen sind deshalb universeller gefasst. Ähnliche Kategorien finden sich bei anderen Autoren, so beispielsweise in der Analyse kompetenzorientierter Lehrevaluation von Manuela Paechter (2006: 71), die eine Aufteilung in Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Lernkompetenz, Sozialkompetenz und Medienkompetenz vornimmt.

Obwohl in der Diskussion um journalistische Ausbildung schon früh Forderungen nach Schlüssel- oder Kernkompetenzen¹ verlauteten, wurden diese in der kommunikationswissenschaftlichen Literatur lange vernachlässigt. Erst Ende der 1990er Jahre tauchte das Thema wieder auf (vgl. Blöbaum 2000b: 92). Walter Hömberg (2002a: 28) schreibt, dass es besonders „in Zeiten des Wandels“ wichtig sei, Schlüsselqualifikationen einzuüben. Er nennt dazu:

¹ Die Begriffe „Kernkompetenz“ und „Schlüsselkompetenz“ werden hier – wie auch weitgehend in der Literatur – als identisch behandelt (vgl. dazu auch Kap. 3.1 Journalistische Qualifikation).

- Kritikfähigkeit
- Problemlösungsvermögen
- Kreativität
- Kooperationsfähigkeit.

Barbara Eschenauer (2002: 33f.) schreibt im Zusammenhang mit dem Ausbildungskonzept der Evangelischen Medienakademie von ‚persönlichen Qualifikationen‘, die wichtiger als die Beherrschung von Technik seien. Sie zählt dazu:

- Soziales und gesellschaftspolitisches Verantwortungsbewusstsein
- logisches und analytisches Denken
- sprachliche Ausdrucksfähigkeit und -sicherheit
- Einfühlungsvermögen
- Kreativität
- Kontaktfähigkeit
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit
- Konfliktfähigkeit
- Kritikfähigkeit.

Die Einteilung und Beschreibung der Kompetenzen der Bildungsforscher sowie von Hömberg und Eschenauer überschneiden sich, sind jedoch teilweise nicht scharf gegeneinander abgegrenzt oder nicht schlüssig beschrieben. Hömberg beschränkt sich auf einige wenige Kompetenzen und vernachlässigt andere. Eschenauer bietet eher eine Liste denn eine Systematisierung. Beide setzen jedoch eine gute Grundlage für die Erarbeitung von nicht-fachspezifischen Basiskompetenzen für eine journalistische Ausbildung.

Diese Arbeit stellt den Begriff der Basiskompetenzen in den Vordergrund. Zur Abgrenzung: Schlüsselkompetenzen sind ein allgemeiner Begriff für Kompetenzen, die zur Erreichung von Qualifikationszielen dienen. Insofern sind alle hier entwickelten Kompetenzen Schlüsselkompetenzen. Kernkompetenzen sind kein eindeutiger Begriff. Basiskompetenzen kennzeichnen hingegen schon durch ihre Begrifflichkeit, dass diese

Kompetenzen Grundlage für anderes sind. Diese Basiskompetenzen sind nicht journalismusspezifisch, sondern sind auch für die Ausübung anderer Berufe und für andere Bereiche der Lebensbewältigung relevant. Lediglich deren Ausprägung sind berufsspezifisch auf Journalismus bezogen.

Basiskompetenzen tragen ihren Teil bei zum Erreichen der Qualifikationsziele. In Anlehnung an die oben dargestellten Kategorien, die in der Literatur gebildet werden, entscheide ich mich für eine Einteilung der Basiskompetenzen in

- **Lernkompetenz:** Kompetenzerwerb zieht Kompetenzerwerb nach sich. Produktionsprozesse und Medienmarkt ändern sich und mit ihnen die Anforderungen an Journalisten/innen. Ohne Lernkompetenz sind sie nicht in der Lage, auf diese Veränderungen zu reagieren. Lernkompetenz setzt Intelligenz voraus.
- **soziale und kommunikative Kompetenzen:** Hierunter fällt die Fähigkeit, angemessen zu kommunizieren, sich in einer Gruppe zurechtzufinden und zu kooperieren, sich in andere einzufühlen, mit Konflikten angemessen umgehen zu können sowie sprachliche und gestalterische Ausdrucksfähigkeit.
- **Reflexions-, Analyse- und Organisationsfähigkeit:** Für fast alle der oben genannten Qualifikationsziele sind diese Kompetenzen essentiell.
- **Kreativität:** Kreativität bezieht sich hier nicht nur auf eine im weiteren Sinne künstlerische Kompetenz, die für die Gestaltung von Medienprodukten notwendig ist, sondern auch auf analytische Kreativität und Problemlösekompetenz.
- **Wertorientierung und Verantwortungsbereitschaft:** Ethisches Handeln, das den gesellschaftlichen Anforderungen an Journalismus genügt, ist nur mit Wertorientierung und Verantwortungsbereitschaft für Einzelne und die Gesellschaft zu erreichen.
- **personale Kompetenzen:** Personale Kompetenzen sind Teil der Persönlichkeit eines Menschen. Diese Persönlichkeit ist nicht genetisch determiniert, sondern wandlungsfähig. Um die oben genannten Qualifikationsziele zu erreichen, bedarf es deshalb der personalen Kompetenzen innere Unabhängigkeit, Zielstrebigkeit, Gewissenhaftigkeit und politisch-soziales Interesse. Letzteres ermöglicht erst eine Reflexionsbereitschaft, ohne die Reflexion zumindest seltener wäre.

3.2.3 Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung

Das Ziel von Ausbildung ist der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, von Kompetenzen, die erfolgreiches Handeln ermöglichen. Handlungskompetenz steht deshalb im Mittelpunkt des in dieser Arbeit entwickelten Kompetenzrasters. Handlungskompetenz bedarf der Fähigkeit, Bereitschaft und Gelegenheit.

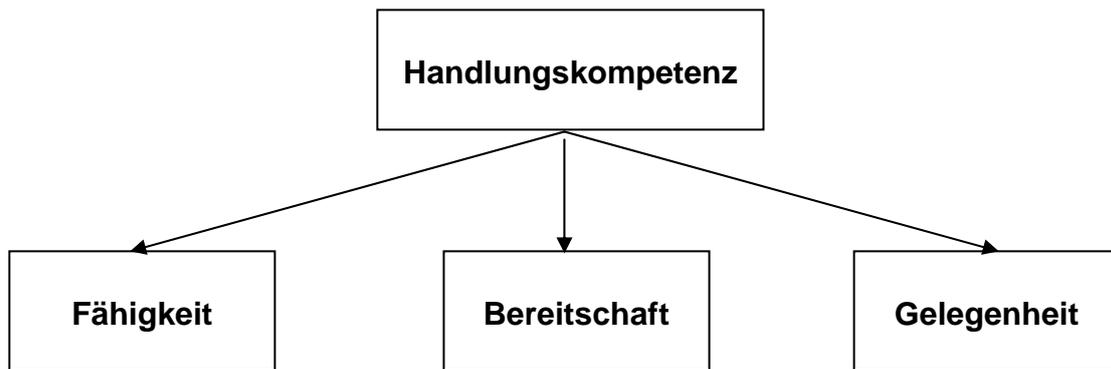


Abb. 3.5, Komponenten der Handlungskompetenz

Die Fähigkeit zu handeln ist unmittelbar mit Kompetenzerwerb verbunden. Die Bereitschaft zu handeln ergibt sich im Journalismus aus der Motivation, diesen Beruf auszuüben, einem daraus folgenden persönlichen Engagement für die jeweiligen Aufgaben und einem Verantwortungsgefühl gegenüber dem Aufgabenumfeld. Erich Staudt und Bernd Kriegesmann (2002: 100ff.), an deren Ausführungen zur Handlungskompetenz das obige Raster angelehnt ist, sprechen statt von „Gelegenheit“ von „Zuständigkeit“ (vgl. ebd.). Dieser Begriff ist für einen Beruf, dessen Qualifikationsziele Eigenständigkeit, Unabhängigkeit und Verantwortungsbereitschaft beinhalten, nicht angemessen. Zuständigkeit wird von einer hierarchisch übergeordneten Instanz gewährt. Schon das behindert Eigenständigkeit.

Basis des hier erarbeiteten Kompetenzrasters für die Journalistenausbildung ist das von Kompetenzmodell von Siegfried Weischenberg. Fach- und Sachwissen sind in meinem Modell anders definiert und damit klarer gegeneinander abgegrenzt. Mit Unterstützung der Basiskompetenzen findet eine Prozeduralisierung in Handlungskompetenz statt. Dies geschieht über die Integration von Theorie und Praxis. Sie ist die Voraussetzung für die Bildung von Handlungskompetenz.

Den bisherigen Modellen zu fachspezifischer journalistischer Kompetenz fehlen weitgehend diejenigen Kompetenzen, die nicht unmittelbar zu den Fachkompetenzen gezählt werden können. Zum Teil liegt den Modellen ein Bild vom Journalismus als einer vorwiegend schreibenden Tätigkeit zu Grunde. Das ist so nicht haltbar¹. Selbst ein Reporter verbringt nur einen kleineren Teil seiner Arbeitszeit mit Schreiben. Recherche und organisatorische Tätigkeiten in Zusammenhang mit dem journalistischen Produkt und der Zusammenarbeit mit der Redaktion nehmen insgesamt einen ungleich höheren Zeitanteil ein (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 80).

Fachkompetenz bezieht sich allgemein auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur berufsspezifischen Wahrnehmung von Aufgaben gehören (vgl. Schobel 2005: 104). Auch die Methodenkompetenz ist deshalb Teil der Fachkompetenz. Zur journalistischen Fachkompetenz zählen Kenntnisse über die Funktionsweise von Medien und des Mediensystems. Sachkompetenz beinhaltet ressortspezifisches Wissen. Werden Fach- und Sachkompetenz mit der Fähigkeit verbunden, diese Kenntnisse anzuwenden, entsteht Handlungskompetenz. Darunter fallen methodisch-instrumentelle Kompetenzen – das journalistische ‚Handwerk‘ – und bestimmte Schlüsselkompetenzen, die durch Medien-erfahrung erworben werden. Sowohl für den Erwerb als auch für die Anwendung und sinnvolle Verknüpfung von Fach-, Sach- und Handlungskompetenzen sind gewisse Basiskompetenzen wichtig. Dazu zählen Lernkompetenz, soziale und kommunikative Kompetenzen und Kreativität ebenso wie Reflexions-, Analyse- und Organisationsfähigkeit sowie Wertorientierung und Verantwortungsbereitschaft.

¹ vgl. Kap. 2.3, Journalismus als System

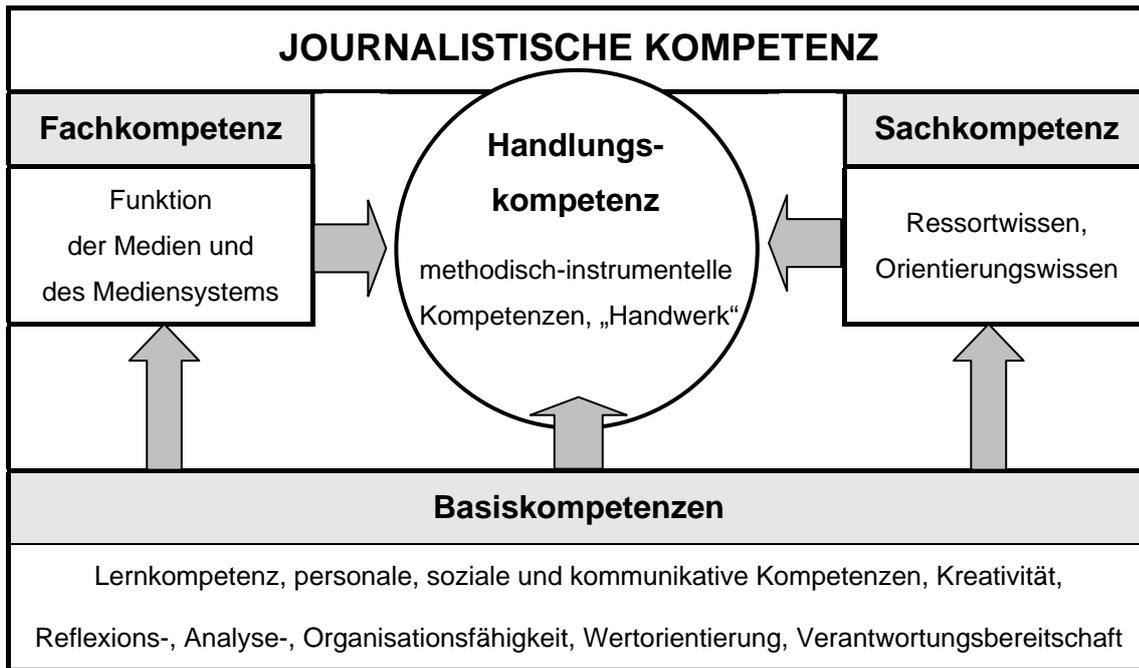


Abb. 3.6, Kompetenzraster für die Journalistenausbildung

Fachkompetenz bezieht sich nach Donsbach (1978: 112f.) auf die Art und Weise der Kommunikation. Diese Definition ist nicht eindeutig: Weischenberg interpretiert Fachkompetenz als sehr breiten Begriff und bezieht einige journalistische Arbeitstechniken – wie z.B. Recherche – mit ein, andere nicht. Zur eindeutigen Abgrenzung von anderen Kompetenzbereichen, insbesondere der Handlungskompetenz, ist es jedoch sinnvoll, den Begriff der Fachkompetenz enger zu fassen. Der Erwerb von Fachkompetenz stellt sicher, dass Journalistinnen und Journalisten Hintergrundwissen über die Funktion der Medien und des Mediensystems haben. Das ermöglicht ihnen die Einordnung und Bewertung von Entwicklungen auf dem Medienmarkt, von journalistischer Produktion, der eigenen Arbeit und des medialen Umfeldes, in dem sie arbeiten. Nur so können sie berufliche Entscheidungen treffen und ihre Arbeit weiterentwickeln. Auch wer beispielsweise als Reporter arbeitet, muss demnach wissen, wie der Medienbetrieb, für den er arbeitet, sein Geld verdient, wie andere Journalisten arbeiten, welche Wirkungen seine Arbeit haben kann und unter welchen rechtlichen Rahmenbedingungen er arbeitet. Verantwortung für seine Arbeit kann nur übernehmen, wer Bedingungen und Wirkungen dieser Arbeit kennt. Dazu benötigt er Kenntnisse über:

- Kommunikations-/Medienwissenschaft:
Kommunikationswissenschaftliche Theorien und Methoden,

aktuelle Forschungsergebnisse (Publikums-, Kommunikator-, Medienwirkungsforschung, Mediensystem, Medienbetrieb, Produktionsprozess)

- Mediensystem:
Mediengeschichte, Medienpolitik, Medienökonomie (volkswirtschaftliche Perspektive), Medienrecht, Medienethik
- Medienbetrieb und Produktionsprozess:
Arbeits- und Produktionsprozesse, Medientechnik, Medienökonomie (betriebswirtschaftliche Perspektive), redaktionelles Management und Qualitätssicherung

Sachkompetenz bezieht sich in Abgrenzung zu Fachkompetenz auf den Inhalt der Kommunikation (vgl. Donsbach 1978: 112f.). Journalisten arbeiten selten themenübergreifend. In gut organisierten Redaktionen mit mehreren Mitarbeitern spezialisieren sich Redakteure, selbst wenn die Ressortgrenzen aufgehoben sind und themenspezifische Teams gebildet werden. Auch erfolgreiche Freiberufler profilieren sich mit Themenbereichen. Diese Spezialisierungen entsprechen selten Studienfächern, häufiger geht es um ressortspezifische Unterthemen wie beispielsweise einzelne Branchen im Wirtschaftsjournalismus, Theater oder Galerienszene im Ressort Kultur und Polizei- oder Umweltberichterstattung im Lokalen (vgl. Weischenberg/Malik/ Scholl 2006: 76ff.). Diese engen Spezialisierungen ergeben sich meist erst in der Arbeit. Eine breitere Spezialisierung auf das Ressort selbst, verbunden mit zusätzlichen Vorkenntnissen, Interessen und Gelegenheiten führen zusammengenommen erst zur engeren Spezialisierung.

Um Sachkompetenz zu erlangen, bedarf es ressortspezifischer Kenntnisse, die die Grundlage einer späteren Spezialisierung schaffen, einschließlich der wissenschaftlichen Methoden sowie berufsbezogener Kenntnisse über das Spezialgebiet. Journalisten müssen dieses Spezialgebiet allerdings nur insofern durchdringen, als sie über dieses Gebiet berichten werden. Sie müssen nicht selbst Schauspieler sein, um Filmspezialisten zu sein, müssen nicht selbst im Operationssaal Menschen aufgeschnitten zu haben, um Medizinjournalisten zu werden. Insofern können die Spezialkenntnisse begrenzt sein auf eine gründliche Durchdringung des Ressorts, die es erlaubt, Fachleute aus diesem Bereich zu verstehen und zu hinterfragen. Journalisten müssen nicht die besseren

Experten sein.

Neben diesem Spezialwissen ist ein fundiertes und breites Allgemeinwissen notwendig, um Sachverhalte einordnen zu können. Allgemeinwissen hat demnach die Funktion von Orientierungswissen und wird in diesem Kompetenzmodell deshalb als Orientierungswissen bezeichnet.

Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, Fach- und Sachkompetenz anzuwenden. Dieser Kompetenzbereich beinhaltet methodisch-instrumentelle Fähigkeiten, oft als „journalistisches Handwerk“ bezeichnet. Dazu gehören journalistische Arbeitstechniken und journalistische Schlüsselkompetenzen. Diese erlangen Journalisten vor allem durch reflektierte Medienerfahrung. Reflektiert sollte diese Medienerfahrung sein, weil sie ansonsten lediglich zur Imitation beobachteter Handlungen führt. Zur Handlungskompetenz gehören demnach:

- journalistische Arbeitstechniken:
journalistische Programme: recherchieren, selektieren, redigieren, vermitteln
Beherrschen der medienspezifischen Technik, Darstellungsformen und Gestaltung
- journalistische Schlüsselkompetenzen:
Beherrschen von Handlungsrollen, Arbeitsorganisation, journalistischer Kommunikation und kritischer Reflexion

Die obige Definition von Handlungskompetenz setzt Handlungsbereitschaft und Handlungsgelegenheit bereits voraus. Handlungsfähigkeit ist durch die Verbindung von Fach-, Sach- und Basiskompetenzen gegeben.

Basiskompetenzen bilden die Grundlage für Fach-, Sach- und Handlungskompetenz. Sie sind nicht journalismusspezifisch, sondern spielen bei vielen Berufstätigkeiten eine wichtige Rolle. Journalismusspezifisch sind lediglich Ausprägung und Kombination. Soziale Kompetenzen beziehen sich auf das Verhältnis des Einzelnen anderen gegenüber. Das ist im Journalismus insofern wichtig, als er eine gesellschaftliche Aufgabe erfüllt. Kommunikative Kompetenzen benötigen Journalistinnen und Journalisten zur Erfüllung von Handlungsrouninen und journalistischen Programmen, insbesondere der

Informationssammlung und -vermittlung, ebenso Reflexions- und Analysefähigkeit, die besonders wichtig bei der Selektion, der Darstellung und der Vorbereitung der Informationsbeschaffung ist. Eine solcherart vielschichtige Tätigkeit benötigt ein gehöriges Maß an Organisationsfähigkeit.

Die genannten Basiskompetenzen beinhalten die in Kapitel 3.2.2 bereits ausführlicher beschriebenen Dimensionen:

- Lernkompetenz:
Intelligenz, Selbstorganisation, Lernbereitschaft
- Kreativität:
gestalterische Kompetenz, analytische Kreativität, Problemlösekompetenz
- Wertorientierung und Verantwortungsbereitschaft:
ethisches Bewusstsein
- soziale Kompetenzen:
Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kooperationsfähigkeit
- kommunikative Kompetenzen:
sprachliche und gestalterische Ausdrucksfähigkeit, Kontaktfähigkeit
- Reflexions- und Analysefähigkeit:
analytisches Denkvermögen, Problemlösungskompetenz, Kritikfähigkeit und Reflexionsbereitschaft
- Organisationsfähigkeit:
Selbstständigkeit, Flexibilität, Strukturierungsfähigkeit, Stressresistenz
- personale Kompetenzen:
innere Unabhängigkeit, Kreativität, Zielstrebigkeit, Gewissenhaftigkeit,
politisch-soziales Interesse

Einige dieser Basiskompetenzen können nicht allein innerhalb einer journalistischen Ausbildung erworben werden, selbst wenn man diese Ausbildung als lebenslanges Lernen begreift. Dazu gehören beispielsweise analytisches Denkvermögen, Einfühlungsvermögen und Verantwortungsbereitschaft. Diese Kompetenzen lassen sich zwar erlernen, jedoch nur auf der Basis personaler Kompetenzen und Erfahrungen, die in der Kindheit und Jugend begründet sind. Andere oben genannte Basiskompetenzen lassen

sich trainieren wie Kreativität, Selbstständigkeit und Konfliktfähigkeit. Wenn ein Ausbildungsgang seine Bewerber einer Auswahl unterzieht, sollte auch die Frage der erwünschten Basiskompetenzen eine Rolle spielen.

4 Ausbildungswege: Volontariat, Journalistenschule, Studium

Um die grundlegende Frage beantworten zu können, in welchem institutionellen Rahmen Journalistenausbildung organisiert sein sollte, bedarf es zunächst des Verständnisses für die Entwicklung der Journalistenausbildung¹. Dabei zeugt deren Geschichte in Deutschland von politischer und ideologischer Vereinnahmung und zeigt deutlich den Interessenkonflikt um akademische und betriebliche Ausbildung. Gregor Spohr (2005: 3) vom Deutschen Journalisten-Verband in Nordrhein-Westfalen, fasst den Konflikt zusammen:

„Gerade in der Aus- und Weiterbildung ist die Entwicklung dramatisch. Auf der einen Seite bilden die Hochschulen weit über Bedarf aus, auf der anderen Seite kommen immer weniger Volontärinnen und Volontäre in den Genuss der tariflich verankerten überbetrieblichen Ausbildung.“

Hochschulvertreter wenden sich gegen den Vorwurf, über Bedarf auszubilden, und verweisen auf ihre Absolventenstudien (vgl. Neuberger 2005a: 74ff.). Am Rande dieser Konfliktlinien etablieren sich immer mehr Journalistenschulen, immer häufiger getragen von großen Medienunternehmen. An Bewerberinnen und Bewerbern für journalistische Ausbildungen gleich welcher Art mangelt es nicht. Dieses Kapitel analysiert die wichtigsten Ausbildungswege – Volontariat, Journalistenschule, Studium – und vergleicht sie anschließend auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten Qualifikationsziele und des Kompetenzrasters.

4.1 Die Entwicklung der Journalistenausbildung in Deutschland

4.1.1 Die Anfänge: Zeitungskunde und Anlernsystem

Journalismus ist kein Begabungsberuf. Guter Journalismus basiert auf guter Ausbildung. Oder muss ein guter Journalist sein Können doch „im kleinen Finger haben“, wie

¹ Die Entwicklung und heutige Struktur der Journalistenausbildung in Deutschland wird den meisten, die sich beruflich seit langem mit Journalistenausbildung befassen, bekannt sein. Das trifft jedoch nicht zu auf diejenigen, die sich erst seit wenigen Jahren mit dem Thema beschäftigen oder lediglich eine Ausbildungsart genauer kennen, die anderen jedoch weniger. Die Auswahl der behandelten Aspekte richtet sich nach Qualifikationszielen und Kompetenzraster, um am Ende des Kapitels die Ausbildungswege vergleichen und beurteilen zu können.

vor allem un- und angelernte Journalisten zuweilen behaupten? Die Diskussion über das Verhältnis von Begabung und Ausbildung im Journalistenberuf ist aktuell und doch schon alt. Als einzige Ausbildung im Journalismus hatte sich Ende des 19. Jahrhunderts ein Volontariat als Anlernsystem entwickelt, keineswegs geregelt, keineswegs allgemein üblich oder gar verpflichtend. Richard Wrede (1902: 7), der 1899 eine private „Journalisten-Hochschule“ in Berlin gründete, wetterte in seinem „Handbuch der Journalistik“ gegen die Begabungsideologie:

„Mit einem gewissen Selbstbewusstsein hört man jetzt noch von vielen Herren der Praxis, älteren und jüngeren, vom Chefredakteur des Weltblatts bis zum Scherenredakteur in Schilda, das grosse Wort: ‚Zum Journalisten muss man geboren werden, lernen kann man das nicht.‘ Damit wollen die Herren ihre Vorzüge und Fähigkeiten in das hellste Licht setzen, und wenn sie fühlen, was allerdings wohl sehr selten sein dürfte, dass ihnen ein kleiner Mangel anhaftet, diesen entschuldigen; sie können ja nichts dafür: angeboren!“ (a.a.O.)

Der erste Versuch systematischer Journalistenausbildung war vor über hundert Jahren Wredes Journalisten-Hochschule in Berlin, die allerdings keine Universität, eher eine Journalistenschule war. Neben Staatslehre, Völker- und Presserecht, Finanzwissenschaft, Drucktechnik und Zeitungsgeschichte gehörten auch praktische Übungen in Redigieren, Rezensieren, Genres und Ressorts zur Ausbildung. Selbst eine eigene Nachrichtenkorrespondenz brachten die Studierenden heraus (vgl. Müller 2005: 24). Eine kontinuierliche Weiterentwicklung bedeutete das allerdings nicht (vgl. Blöbaum 1994: 250f.). Wrede musste seine Schule nach nur sieben Jahren schließen (vgl. Müller 2005: 25). Weischenberg (1990e: 13) spricht in diesem Zusammenhang vom „Prinzip Echternach“: Wie bei der Echternacher Springprozession hieß es auch für die Journalistenausbildung lange Zeit zwei Schritte vor, einen zurück.

Die Idee der systematischen Ausbildung hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch unter Verlegern und in Journalistenvereinen Unterstützung gefunden. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts diskutierte man darüber, welche Anforderungen ein Journalist erfüllen müsse. Journalismus hatte sich als eigenständiger Beruf etabliert, man gestand ihm eine wichtige öffentliche Aufgabe zu. Welche Voraussetzungen dafür nötig seien, welche Vorbildung man dafür brauche, war damit zum Thema geworden. Zentrale Frage war, ob ein Journalist eher Generalist oder Spezialist sein sollte. Brunhuber (1907: 76) plädierte damals für eine akademische Ausbildung, die an den staatswissenschaftlichen oder philosophischen Fakultäten angesiedelt sei, also gegen eine Journalistenhochschule. Er war der Meinung, dass „ein fachverständiges Urteil nur auf Grund von spezi-

fischen Fachkenntnissen möglich“ sei (Brunhuber 1907: 76). Einig war man sich jedoch darüber, dass eine tugendhafte publizistische Persönlichkeit den Journalismusberuf ausüben solle (vgl. Blöbaum 1994: 250f.). Ob das durch Erziehung, Herkunft oder durch das Studium zu erreichen sei, stand nicht im Mittelpunkt der Diskussion.

1911 wurde in Zürich ein Studiengang Journalistik gegründet. Es gab zwei Studienrichtungen: die politisch-volkswirtschaftliche und die feuilletonistische. Praktische Übungsteile gab es – zumindest zu Anfang – so gut wie gar nicht. Im Zentrum standen Vorlesungen verschiedener Fakultäten, z.B. Rechts- und Verfassungsgeschichte, Nationalökonomie, Ästhetik, Literaturgeschichte und schweizerische Geschichte (vgl. Weischenberg 1998: 18).

In Deutschland setzten sich 1913 beim Reichstag der Presse die Delegierten des Reichsverbandes der deutschen Presse (RdP) zusammen. Wichtigster Diskussionspunkt war die hochschulgebundene Journalistenausbildung. Nur rund ein Viertel der damals tätigen Journalisten hatte eine akademische Ausbildung. Man befürchtete einen Ansehensverlust. Befürworter und Gegner einer hochschulgebundenen Journalistenausbildung standen sich unversöhnlich gegenüber. Faktisch bedeutete das die Trennung von Theorie und Praxis, denn eine berufsvorbereitende Hochschulausbildung konnte so nicht durchgesetzt werden (vgl. Weischenberg 1995: 512f.).

Drei Jahre später, 1916, gründete Karl Bücher das erste Institut für Zeitungskunde in Deutschland an der Universität Leipzig. Der Nationalökonom Bücher befürwortete eine systematische Berufsvorbereitung, allerdings nicht in einem eigenen Fach, der Journalistik. Bücher sah im Journalismus eine reproduktive Tätigkeit (vgl. Weischenberg 1990e: 12). Folglich müsse es Regeln geben, die sozialwissenschaftlich untersucht und bestimmt werden können. Diese Regeln könnten erlernt und geübt werden. Die Zeitungskunde fokussierte trotz dieses Hinweises auf Übungen auf die theoretische Journalistenausbildung. Es gab Politische Journalistik, Handelsjournalistik und eine feuilletonistische Studienrichtung. Übungen, um das journalistische Handwerk zu erlernen, sollte es nach Büchers Planung in höheren Semestern in der Abteilung für Zeitungskunde geben¹. Erich Everth, seit 1926 der erste Lehrstuhlinhaber des Leipziger Instituts, beschäftigte sich jedoch mit wissenschaftlichen Fragen, nicht mit Journalistenausbildung (vgl. Weischenberg 1998: 19). Nicht die Klärung und Übung journalistischer Re-

¹ Bücher selbst wurde ein Jahr nach Gründung des Instituts emeritiert.

gelhaftigkeit stand damit im Mittelpunkt des Fachs, sondern Ausbildung wurde ersetzt durch Geisteshaltung und Persönlichkeit von Journalisten, die ohnehin für den Beruf begabt seien. Wer Journalist sein wollte, musste also das handwerkliche Wissen und die praktische Erfahrung für den Beruf als Begabung mitbringen oder nachholen. Das Pendel schlug zurück in Richtung Begabungsideologie – wenn es denn jemals wirklich bis auf die andere Seite gekommen war. Die Zeitungswissenschaft konzentrierte sich auf große Persönlichkeiten der Presse, kümmerte sich aber nicht um gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen, die den Journalismus bestimmen (vgl. Weischenberg 1998: 41).

Wichtigster Vertreter dieser normativen Elitetheorie der Publizistik war Emil Dovifat, der auch während des Nationalsozialismus Karriere machte. Eine Weiterentwicklung des Journalismus und der entsprechenden Ausbildung war in den 1930er und 1940er Jahren nicht zu erwarten, denn nicht das eigenständige Handeln sondern Systemkonformität stand im Mittelpunkt des staatlichen Interesses. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 regelte das Schriftleitergesetz den Zugang zum Journalismus. Demnach mussten Journalisten eine staatliche Zulassung haben, die unter anderem an die Zustimmung zur Politik der Nationalsozialisten gebunden war. Nach Kriegsende herrschte deshalb besonderes Misstrauen gegenüber allen Versuchen, den Berufszugang zu regeln, also auch gegenüber Mindestanforderungen an die Journalistenausbildung.

Eine akademische Journalistenausbildung konnte wegen dieser Verbindung von Begabungsideologie und Misstrauen gegenüber einer Regulierung des Berufszugangs in Deutschland lange nicht Fuß fassen. In der journalistischen Praxis hatte sich schon im 19. Jahrhundert ein Anlernsystem herausgebildet, das Volontariat, auch heute noch wichtiger Zugangsweg in den Journalismus.

In die Nachkriegszeit fallen die Gründungen der ersten Journalistenschulen in Deutschland, deren erste sich allerdings noch auf den Begabungsgedanken berief. Die erste Deutsche Journalistenschule Aachen e.V. wurde 1946 gegründet und sollte vor allem den Bildungshintergrund der künftigen Journalisten stärken. Die Aachener Schule stellte allerdings nach einigen Jahren ihren Betrieb wieder ein.¹ 1949 folgte das „Werner-Friedmann-Institut zur Ausbildung und Förderung des journalistischen Nach-

¹ vgl. <http://www.deutsche-journalistenschule.de/index2.html?../schule/schule.htm>, Zugriff am 23.01.2007

wuchses in Deutschland“, 1957 umbenannt in Deutsche Journalistenschule. Werner Friedmann war Gründer und Herausgeber der Abendzeitung und Chefredakteur der Süddeutschen Zeitung. Von der Columbia University, die er kurz zuvor kennengelernt hatte, brachte er die Idee der Lehrredaktion mit, die wissenschaftliche Seite spielte keine Rolle¹. Praktische und wissenschaftliche Ausbildung von Journalisten blieben damit vorerst getrennt, in Westdeutschland bis Mitte der 1970er Jahre, in Ostdeutschland bis Anfang der 1950er.

4.1.2 Journalistenausbildung in der DDR

Ein Jahr nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde 1946 die Leipziger Universität wieder eröffnet. Ein Institut für Publizistik wurde gegründet, das zunächst an die Tradition der Zeitungswissenschaft anknüpfte. Nach der Gründung der DDR beschloss deren Regierung 1951, Journalistenausbildung nach sowjetischem Vorbild an der Universität zu etablieren. Das entsprechende Fach sollte, in Abgrenzung zu den bisherigen Fachbezeichnungen, Journalistik heißen. Publizistik und Zeitungskunde sah man in einer bürgerlichen bzw. nationalsozialistischen Tradition. Diese sollten durch eine proletarische Sichtweise ersetzt werden.

Seit 1954 bildete die DDR in Leipzig zentral den größten Teil ihres journalistischen Nachwuchses aus (vgl. Weischenberg 1998: 28ff). So hatte man stets die Kontrolle über Berufszugang und politische Orientierung der inländischen Journalisten. Die Leipziger Journalistik ist die erste Einrichtung hochschulgebundener Journalistenausbildung im Nachkriegsdeutschland.

Journalistik wurde verstanden als marxistisch-leninistische Gesellschaftswissenschaft, als sozialistische Journalistik. Sie war direkt der Abteilung Agitation und Propaganda beim Zentralkomitee der SED unterstellt. Der ab 1975 gültige Studienplan der Sektion für Journalistik, wie das Fach seit 1969 hieß, beinhaltete die Schwerpunkte:

- Grundlagen des Marxismus- Leninismus
- Geschichte
- Gesellschaftsaufbau und Politik im Sozialismus

¹ vgl. <http://www.deutsche-journalistenschule.de/index2.html?../schule/schule.htm>, Zugriff am 23.01.2007

- Theorie im Journalismus
- Journalistische Methodik
- Journalistischer Arbeitsprozess und
- Fachjournalismus.

Um journalistische Praxis zu üben, baute man Mitte der 1970er Jahre Lehrredaktionen auf. Redakteure hatten in diesem Punkt die Qualifikation der Absolventen bemängelt (vgl. Weischenberg 1998: 32). Was die Systematik des Schreiblernprozesses anging, war die Leipziger Journalistenausbildung durchaus fortschrittlich. Andere Fertigkeiten, wie beispielsweise Recherche, Analyse und Selektion waren für den parteilichen Journalismus weniger wichtig und waren deshalb nicht oder kaum Teil der Ausbildung

Die Journalistikstudierenden selbst wurden streng beobachtet und waren mannigfaltigen Repressionen ausgesetzt (vgl. bsp. Klump 1998). Angesichts der Funktion, die die DDR-Regierung Journalistinnen und Journalisten im Sozialismus zuschrieb, nämlich die Ziele der SED voranzutreiben, war dies nicht verwunderlich.

Nach dem Zusammenbruch der DDR wurde die Sektion für Journalistik in Leipzig geschlossen. Ein Neuanfang unter dem Dach der Kommunikationswissenschaft wurde mit neuem, vor allem westdeutschem Personal gemacht. Inhaltliche Kontinuität sollte es nicht geben. Das Fach Journalistik ist jetzt einer von mehreren Studiengängen unter diesem Dach und wird nach der Umstellung der Abschlüsse im Zuge des Bologna-Prozesses nur noch als Masterstudiengang angeboten.

4.1.3 Die 1970er: Neue Studiengänge an westdeutschen Universitäten

Erst Ende der sechziger Jahre wurde in Westdeutschland im Zuge der Bildungsdiskussion auch die Journalistenausbildung wieder öffentlich thematisiert (vgl. Blöbaum 2000b: 51ff.).

„Die These, daß ausgerechnet im Journalismus – der zu 90 Prozent aus Routinetätigkeiten besteht – qualifizierte Lehre nicht möglich, daß – bei wachsenden Ansprüchen an das Wissen der Journalisten – ausgerechnet im Journalismus Kompetenz verzichtbar sei, wirkte gerade in jener Zeit wie ein Anachronismus“ (Weischenberg 1990e: 13)

Die Forderung nach einer hochschulgebundenen Journalistenausbildung erhielt Auftrieb. Auch Verleger diskutierten über eine geregelte Ausbildung von Journalisten und beteiligten sich an der Entwicklung von Konzepten. Johannes Binkowski, damaliger

Präsident des Bundesverbandes Deutscher Zeitungsverleger, schrieb in einem internen Papier:

„Es ist eine Frage der Zeit, wann ein gezieltes Universitätsstudium für künftige Journalisten auch in der Bundesrepublik zur Regel wird. Wer den Anfang setzt, kann die künftige Richtung weitgehend bestimmen.“ (zit. nach Knoche 1975: 146)

Die Literatur dieser Zeit spiegelt die Aufbruchstimmung wieder. Ziel der Journalistenausbildung an Hochschulen sollte beispielsweise die Reflexion der Produktionsbedingungen im Journalismus sein, die Fokussierung auf das Publikum und, als pädagogischer Ansatz, Lesern, Zuhörern, Zuschauern und den Journalisten selbst zu einem sozialen Bewusstsein zu verhelfen. Pätzold (1975b: 11) kam es darauf an

„Formen einer Ausbildung anzudeuten, die unter den gegebenen Bedingungen am ehesten geeignet sind, Kommunikationsgerechtigkeit auch dort zu fordern, wo Einseitigkeit der Informationen die Möglichkeiten einschränkt, durch Publizistik politische Einstellungen und gesellschaftliches Verhalten bewußt zu machen.“

Es waren politische Forderungen, die in dieser Zeit des gesellschaftlichen Wandels an die Journalistenausbildung gestellt wurden. Das Leitmotiv der Diskussion um die Studienreform war dennoch nicht Politik, sondern Praxisorientierung (vgl. Blöbaum 2000b: 53):

Die erste Einrichtung, die Journalistenausbildung mit einer wissenschaftlichen Ausbildung verknüpfte, war die Kölner Schule/Institut für Publizistik e.V., heute Kölner Journalistenschule für Politik und Wirtschaft e.V., die 1968 gegründet wurde. Parallel zu einem Studium der Volkswirtschaft und Politik an der Universität zu Köln bietet sie seitdem eine mehrjährige handwerklich-journalistische Ausbildung an.¹ Universitäre und journalistische Ausbildung bleiben bei diesem Modell allerdings getrennt. Es gibt bis heute, Anfang 2007, keine organisatorische oder inhaltliche Verknüpfung.

Ein Jahr nach der Kölner Schule nahm das Institut zur Förderung des publizistischen Nachwuchses, ifp, in München 1969 seinen Betrieb auf. Inzwischen arbeitet das ifp unter einem Dach mit der Katholischen Medienakademie. Träger ist in beiden Fällen die katholische Kirche. Das ifp bietet Blockseminare begleitend zu einem beliebigen Stu-

¹ Die Ausbildung dauert derzeit vier Jahre und ist verbunden mit einem Studium der Volkswirtschaft sozialwissenschaftlicher Richtung an der Universität zu Köln, ab Wintersemester 2007/2008 als Bachelorstudiengang.

dium an. Schwerpunkt ist hier, wie bei der Kölner Journalistenschule, die handwerkliche Ausbildung.

Etwa zur gleichen Zeit, 1968, begann das Institut für Publizistik an der Freien Universität Berlin die Ausbildung von Journalisten zu überdenken. Man entwarf einen Studienplan, das „Berliner Modell“, in dem die Publizistik als Teil einer „kritisch-emanzipativen Sozialwissenschaft“ (Pätzold 1975b: 138) gesehen wurde. Das Studium sollte neben der Publizistik, die die sozialwissenschaftlichen Grundkenntnisse vermitteln sollte, ein Fachstudium beinhalten, um eine Spezialisierung zu erlauben (vgl. Pätzold 1975b: 138f. u. Pross 1978: 149ff.). Neu war die Forderung, dass „sich theoretische und praktische Elemente gegenseitig durchdringen“ (Pätzold 1975b: 139) sollten. Pätzold schreibt dazu weiter:

„Das heißt, praktische Arbeit muß zugleich Gegenstand analytischer Arbeit sein, um die Ritualisierung bestehender Arbeitsformen zu durchbrechen“. (ebd.)

Dies sollte durch Labore geschehen, in denen Studierende, Praktiker und Wissenschaftler gemeinsam Praxis erproben und reflektieren – allerdings erst im Hauptstudium (vgl. Pross 1978: 152). Damit sollten „einerseits Erkenntnisprozesse in die Praxis hineingetragen und andererseits die Praktiker selber in die theoretische Arbeit miteinbezogen werden“ (Pätzold 1975b: 140).

Dieser erste Ansatz für die künftige hochschulgebundene Journalistenausbildung findet sich auch in der weiteren Diskussion. Anhänger waren vor allem Wissenschaftler und Gewerkschafter.

1970 lud der Deutsche Presserat Vertreter des Bundesverbands Deutscher Zeitungsverleger (BDZV), des Deutschen Journalistenverbands (DJV), der Deutschen Journalisten Union (dju) und, als Wissenschaftsvertreter, Kurt Koszyk und Wolfgang R. Langenbacher ein, gemeinsam über Journalistenausbildung zu diskutieren. Diese Gemischte Kommission für Fragen der journalistischen Aus- und Fortbildung veröffentlichte Anfang 1971 ein „Memorandum zur Journalistenausbildung“, das 1973 aktualisiert wurde (vgl. Aufermann/Elitz 1975b: 287ff.). Die Kommission kam zu dem Schluss, dass das Volontariat in der damaligen Form nicht zur Journalistenausbildung geeignet sei. Sie forderten berufsorientierte Studiengänge und wissenschaftlich orientierte Berufsausbildungen. Die Integration von Theorie und Praxis war der zentrale Punkt des Memorandums. Verwirklicht werden sollte dieser Anspruch in einer Gesamthochschule, einem damals viel diskutierten Modell. Doch die Gründung von Gesamthochschulen

kam nur schleppend voran. Die Gemischte Kommission forderte Ende 1973 deshalb die Einrichtung von berufsorientierten Studiengängen an den bestehenden Universitäten (vgl. Schneider 1990: 45).

Einigkeit bestand innerhalb der Gemischten Kommission über vier Grundelemente künftiger Curricula (vgl. Schneider 1990: 45f.):

- praktische Journalistik (innerhalb des Studiums und durch Praktika)
- gesellschaftswissenschaftliches Grundwissen (z.B. Soziologie, Politik, Psychologie)
- kommunikationswissenschaftliche Kenntnisse und
- fachliche Spezialisierung.

Ein Problem bei der Entwicklung von Curricula war jedoch, dass es wenig wissenschaftlich fundiertes Material über das journalistische Berufsfeld und die journalistischen Tätigkeiten gab. Ein weiteres Problem stellten naturgemäß die unterschiedlichen Interessen der Akteure dar: Die Verleger erwarteten vor allem, dass die Journalisten im Medienunternehmen ihre Funktion erfüllten. Gewerkschafter und Wissenschaftler forderten kritische Journalisten mit einem politischen Selbstverständnis. Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse (vgl. Oberst-Hundt 1975: 482) sollten reflektiert und überwunden werden. Dazu war die Nähe zur Medienpraxis, zum Medienmarkt unbedingt notwendig. Gleichzeitig befürchtete man, dass der Einfluss des Marktes zu einer Beschränkung der Journalismusforschung im Sinne der Verleger führen könne. Aufermann (1975: 224) schrieb dazu:

„Bei diesem Wissenschaftsverständnis besteht die Ausbildungsleistung des Faches vor allem in der funktionalen Anpassung des Nachwuchses an die Arbeitsbedingungen des unproblematisiert hingenommenen Status quo des Berufsfeldes.“

Als entscheidend stellte sich die Definition des Praxisbegriffs heraus. Bezieht sich Praxis auf die handwerklich-technische Seite der Medienproduktion oder geht es um Kritikfähigkeit und Mitgestaltung von Arbeitsumfeld und Mediensystem (vgl. Schneider 1990: 46)?

Die Diskussion über die künftige Gestaltung der Journalistenausbildung hatte ihren Höhepunkt 1972/73. Die dju veranstaltete zwei Tagungen zu diesem Thema, in Springen und in Mainz. In Fachzeitschriften und Tageszeitungen wurden Artikel veröffentlicht, die sich mit der Frage auseinandersetzten, was Journalisten wo und wie lernen sollten. Einige Landesregierungen bildeten Ausschüsse oder Kommissionen, die sich über die

Form der hochschulgebundenen Journalistenausbildung Gedanken machen sollten (vgl. Pätzold 1975b: 142f.).

Als die Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) 1976 ihre Jahrestagung dem Thema Journalistenausbildung widmete, waren die Konzepte an einigen Universitäten bereits umgesetzt worden. In München, Dortmund und Stuttgart-Hohenheim konnte man jetzt Journalistik studieren. München und Dortmund waren als Vollstudiengänge konzipiert, Hohenheim als Aufbaustudiengang (vgl. Hömberg 1978a u. Hömberg 2002a: 18f.).

Auch an bereits bestehenden Publizistik- oder kommunikationswissenschaftlichen Instituten, die sich zuvor ausschließlich der wissenschaftlichen Ausbildung gewidmet hatten, wurden in den folgenden Jahren Aufbau- oder Nebenfachstudiengänge zur Journalistenausbildung gegründet. Berlin und Münster hatten den Anfang gemacht. Dabei gelang es nicht, diese Neuorientierung länderübergreifend zu koordinieren. Die Folge waren Studiengänge der Publizistik-, Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie Journalistik, die mit sehr unterschiedlichen Konzepten auf den Journalistenberuf vorbereiten wollten. Dabei spielten Theorie- und Praxisvermittlung eine Rolle, aber auch das zugrundeliegende Berufsbild oder die Zuordnung zu Fachbereichen, zu den Sozial- oder Geisteswissenschaften. In München gliederte man das journalistische Handwerk in die Deutsche Journalistenschule aus. In Dortmund setzte man auf Integration von Theorie und Praxis und schob ein einjähriges Volontärspraktikum zwischen Grund- und Hauptstudium. In Gießen siedelte man die Journalistenausbildung im Fach Geschichte an, in Bamberg im Fach Germanistik. Hömberg (1987a: 98) vermutete, dass der Beweggrund für die Einrichtung medienwissenschaftlicher Studienangebote im Nebenfach an vielen Universitäten die Suche nach neuen Tätigkeitsfeldern gewesen sei. Vor allem geisteswissenschaftliche Disziplinen versuchten, dem Numerus Clausus in den Lehrerberufen eine zusätzliche Berufsorientierung für die Studierenden entgegenzusetzen.

„Die Schwerpunktsetzungen muten manchmal zufällig, gelegentlich sogar bizarr an. Sie sind meist Resultat des Versuchs, das fachliche Angebot der eigenen Hochschule und die antizipierte Nachfrage des Berufsfeldes zur Deckung zu bringen.“ (Hömberg 1987a: 98)

Als „Kerncurriculum“ hatte sich laut Hömberg (1987a: 100f.) herausgebildet:

- die Integration von theoretischer und praktischer Ausbildung,
- die Schulung von Fach- und Vermittlungskompetenzen,
- die Parallelität oder Verbindung von Fachstudium und kommunikationswissenschaftlichem oder sozialwissenschaftlichem Studium und

- die mehrmediale Ausbildung.

Hömberg kritisierte allerdings eine mangelnde Selbstkritik vieler Studiengänge. Es gebe hohe Abbrecherquoten, denen nicht nachgegangen werde. Das Dienstrecht der Universitäten sei darüber hinaus so unflexibel, dass es einen Austausch auf Zeit zwischen Medienpraktikern und Wissenschaftlern nicht erlaube. Hömberg (1987a: 101) fragte sich weiter, ob die Möglichkeiten der simulierten Praxis tatsächlich ausgeschöpft würden:

„Die sogenannte simulierte Praxis macht es möglich, die ausgetretenen Wege zu verlassen und neue Vermittlungsformen auszuprobieren. Werden solche Freiräume kreativ genutzt? Werden Alternativen entwickelt? Oder werden die gängigen Berufsstandards einfach unreflektiert übernommen?“ (ebd.)

In diese Zeit fallen auch einige Neugründungen von Journalistenschulen, insbesondere von großen Verlagen: die Henri-Nannen-Schule von Gruner+Jahr und Die Zeit in Hamburg 1978, die Journalistenschule Axel Springer in Berlin 1986, zwei Jahre später die Georg von Holtzbrinck-Schule für Wirtschaftsjournalisten in Düsseldorf und 1989 die Burda-Journalistenschule in München und Offenburg. Der Deutsche Journalisten-Verband gründete 1986 als Reaktion auf die neuen Verlagsschulen eine eigene Schule, die Berliner Journalistenschule, zunächst in Kooperation mit der Deutschen Journalistenschule in München, ab 1989 unter eigenem Namen. Die Gewerkschaften, DJV und dju, warfen den Verlagen vor, mit der Strategie Volontariate durch Journalistenschulen zu ersetzen, die Tarifbindung umgehen zu wollen. In der Tat werden die Journalistenschülerinnen und -schüler in der Regel wesentlich schlechter entlohnt als Volontäre und Volontärinnen nach Tarifvertrag. Teilweise wurden aus überbetrieblichen Ausbildungseinheiten In-House-Seminare unter dem Namen „Journalistenschule“.

In den 1980er Jahren hatten sich im wesentlichen vier Ausbildungswege herausgebildet:

- Volontariat, immer häufiger nach abgeschlossenem Studium
- Vollstudium Journalistik mit integriertem Volontariat bzw. Volontärspraktikum
- Nebenfach- oder Aufbaustudium Journalistik mit anschließendem Volontariat
- Journalistenschule.

4.1.4 Die 1990er: Diversifizierung und Neugründungen

Gleich zu Beginn des Jahrzehnts, 1990, erreichten die Journalistengewerkschaften ein lang ersehntes und mühsam erkämpftes Ziel: einen Tarifvertrag für Volontariate bei Tageszeitungen. Darin wurden Strukturmerkmale festgeschrieben, die in vielen, aber längst nicht allen Volontariaten schon seit längerem selbstverständlich waren, wie z.B. die Benennung eines Ausbildungsredakteurs, bzw. -redakteurin, überbetriebliche Ausbildung von mindestens sieben Wochen, monatliche verlagsinterne Schulungen, Ausbildung in mindestens drei Ressorts und mindestens drei Redakteure/innen pro Volontär/in¹ (vgl. DJV 2005: 91ff.). Es folgten Tarifverträge für Zeitschriftenvolontariate und solche an öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten.

Um das Jahr 2000 herum wurden in einer zweiten Welle zahlreiche neue Studiengänge zur Journalistenausbildung gegründet. Hier taten sich insbesondere die Fachhochschulen hervor.

Der Wissenschaftsrat hatte 1991 die Erweiterung der Studienangebote über das bestehende Spektrum hinaus empfohlen (vgl. Wissenschaftsrat 1991). Die Fachhochschulen, sollten ihren Fächerkanon erweitern. Ziel waren insbesondere integrierte Auslandsstudiengänge und berufsorientierte Angebote mit sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Inhalten, auch auf Fachgebieten, für die es bislang ausschließlich oder überwiegend Universitätsstudiengänge gab (vgl. a.a.O.: 74ff.).

„Der Wissenschaftsrat empfiehlt ausdrücklich den Wettbewerb der Hochschultypen um neue Studiengänge, wobei die Fachhochschulen ihr Profil wahren sollten, das sie sich durch praxis- und berufsorientierte Studiengänge erworben haben. Für die dynamische Entwicklung der Fächerspektren der Hochschularten darf es nach Auffassung des Wissenschaftsrates keine Festschreibung des Status quo geben.“ (a.a.O.: 77)

Das Studium selbst sollte nicht länger als acht Semester dauern und ein bis zwei halbjährige Praktika vor oder während des Studiums enthalten (Diskussionsstand zu Beginn der 1990er Jahre). Zudem sollte die internationale Orientierung der Fachhochschulen ausgebaut werden (vgl. a.a.O.: 85ff.) Die Hochschulrektorenkonferenz (1997: 1f.) schloss sich dieser Empfehlung an und forderte 1992 eine stärkere Profilierung und Di-

¹ Wenn der Anteil Volontäre/innen höher ist, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Volontäre/innen als billiger Redakteur/innen-Ersatz eingesetzt werden, weil kaum Ausbildungskapazität auf Seiten der wenigen Redakteure/innen vorhanden ist.

versifizierung von Universitäten und Fachhochschulen, u.a. über den Grad der Berufsorientierung und den Fächerausbau.

Mitte der 1990er Jahre wandelte sich die Medienlandschaft: Die zivile Nutzung des Internets trat ihren Siegeszug an, ein neues journalistisch nutzbares Medium etablierte sich damit in wenigen Jahren neben Printmedien, Hörfunk und Fernsehen. Verlage und Sender investierten in die neue Technik, was nicht schwerfiel, stiegen doch die Werbeeinnahmen Mitte der 1990er während des Börsenbooms enorm. Die Medienentwicklung wurde zum Thema auch in Massenmedien. Journalisten wurden gesucht, insbesondere für den neuen Online-Journalismus und im Wirtschaftsjournalismus, der medienübergreifend an Bedeutung gewann.

Das Ausbildungsangebot für Journalisten wurde ausgebaut. Journalistenschulen und Weiterbildungseinrichtungen erweiterten ihr Angebot oder wurden neu gegründet. Fachhochschulen erkannten den Markt und die Profilierungsmöglichkeit und planten Studiengänge zur Ausbildung im Journalismus und anderen Medienberufen. Die Universitäten folgten, meist mit einem medienwissenschaftlichen oder betriebswirtschaftlich orientierten Angebot.

2002 stellte der Wissenschaftsrat eine Erweiterung des Aufgabenspektrums der Fachhochschulen fest (Wissenschaftsrat 2002: 9ff.). In fast allen Ländern waren anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung neben der Ausbildung als Aufgabe der Fachhochschulen in den jeweiligen Landesgesetzen festgeschrieben worden – was nicht heißt, dass der Forschungsanteil vergleichbar mit dem der Universitäten sei. In der Zielsetzung bedeutete das nichtsdestotrotz eine Annäherung der Hochschultypen, ebenso wie die Einführung der international bekannten Abschlüsse Bachelor und Master im Jahr 1998. Während Diplom-Abschlüsse an Fachhochschulen den Zusatz „FH“ tragen, haben BA und MA keine Zusätze, die erkennen ließen, an welchem Hochschultyp ein Absolvent studiert hat. Anfang des 21. Jahrhunderts hat sich das Fächerspektrum an Fachhochschulen erweitert, die Internationalisierung ist vorangeschritten und die Anfang der 1990er Jahre initiierte Neugründungsphase beendet (vgl. Wissenschaftsrat 2002: 153ff.).

Weil die Ausbauphase der Fachhochschulen mit einer starken Nachfrage nach Arbeitskräften im Medienbereich zusammenfiel, brachten die 1990er Jahre einen Angebotschub an medienbezogenen Studiengängen. Für die Journalistenausbildung an Hochschulen spricht Hömberg (2002a: 22) von einer „inhaltlichen und formalen Differenzie-

rung der Studienofferten“. Er sieht diese Differenzierung auf vier Ebenen:

- in der fachlichen Spezialisierung: Ausbildungsziel ist immer häufiger der Fachjournalismus, z.B. Technik, Sport, Wirtschaft.
- in der Ausweitung der Berufsrollen: Es wird nicht mehr nur für den Informationsjournalismus ausgebildet. Öffentlichkeitsarbeit, Public Relations, Kommunikationsmanagement kommen dazu.
- im Entstehen neuer Berufsbilder: Journalistische Kenntnisse werden kombiniert mit technischem oder kaufmännischem Wissen, z.B. bei Medienmanagern und Info-Brokern.
- in der Veränderung auf institutioneller Ebene: Journalisten werden immer häufiger in Fachhochschulen ausgebildet, da dort viele neue, anwendungsorientierte Studiengänge eingerichtet werden.

Die Inhalte der Ausbildung, wissenschaftliche Ausrichtung und Praxisanteile sind ausgesprochen heterogen. Ob die einzelnen Studiengänge angemessen auf die berufliche Praxis vorbereiten, wird sich erst zeigen.

In die 1990er Jahre fallen auch zahlreiche Neugründungen im Bereich der Fortbildung und der Journalistenschulen. 1998 begann die Evangelische Medienakademie mit einem eigenen Ausbildungsgang Journalismus. Parteinahne Stiftungen bauten ihr Angebot für Stipendiaten aus, so zum Beispiel die Konrad-Adenauer-Stiftung mit ihrer Journalistenakademie. In mehreren Bundesländern entstanden Aus- und Fortbildungsanbieter, die sich speziell mit dem relativ neuen privaten Hörfunk, z.T. auch mit Fernsehen beschäftigten. Den Medienboom und die Freigiebigkeit der Arbeitsämter nutzten gegen Ende der 1990er Jahre einige Ausbildungsstätten, um – neben den dort traditionell angebotenen kaufmännischen und technischen Fortbildungen – medienbezogene Ausbildungen aus dem Boden zu stampfen. Viele davon existieren heute nicht mehr.

4.1.5 Die 2000er: Medienkrise und Studienreform

Inzwischen werden die erst vor einigen Jahren eingerichteten neuen Diplom-Studiengänge wieder umstrukturiert: in Bachelor- und Masterstudiengänge. Bis 2010 sollen alle Studiengänge in Deutschland auf diese Abschlüsse umgestellt sein. Dieser Anpassungsprozess führt vielerorts zur Planung neuer Studiengänge, zur Einstellung alter

Studiengänge, zur Umbenennung oder Reformierung bestehender Angebote.

Die Arbeitsmarktkrise zu Anfang dieses Jahrzehnts hat die Hochschulen nur wenig getroffen. Die Bewerberzahlen für grundständige Studiengänge und Angebote zur Erstausbildung gingen nur geringfügig zurück. Anders bei vielen Journalistenschulen: Wer viel Weiterbildung angeboten hatte, klagte über starke Buchungsrückgänge. Einige kamen in finanzielle Schwierigkeiten, weil ihnen die Finanzierung seitens der Verlage und/oder der öffentlichen Kassen einbrach. Wer von arbeitsamtsfinanzierten Qualifizierungskursen abhängig war, hatte oft große finanzielle Probleme oder war sogar von Insolvenz betroffen, wie das IFM in Bruchsal und Haus Busch in Hagen. Die Förderungen waren in kurzer Zeit um über 60 Prozent zurückgefahren worden¹. Inzwischen hat sich die Arbeitsmarktlage wieder gebessert, wenn auch das außerhochschulische Ausbildungsangebot längst nicht mehr so groß ist wie noch im Jahr 2000².

Die 2001 gegründete RTL-Journalistenschule konnte ihren Betrieb fortsetzen, hatte aufgrund einer großzügigen Finanzierung mit öffentlichen Geldern und einem finanzstarken Medienbetrieb im Rücken eine optimale Ausgangsposition in finanzieller Hinsicht. Der Axel-Springer-Verlag hat 2006 seine Journalistenschule umstrukturiert zur Axel-Springer-Akademie und damit seine Ausbildungskapazitäten ausgebaut.

Auch bei den Volontariaten gibt es inzwischen größere Kapazitäten, allerdings, wie Gewerkschaften beklagen, teilweise auf Kosten der Qualität. „In der Praxis reduziert sich die vermeintliche Ausbildung auf eine Arbeit als billiger Redakteursersatz“, schreibt der Deutsche Journalistenverband (2005: 17).

2005 hatten 62 Prozent der Journalistinnen und Journalisten ein Volontariat absolviert, 14 Prozent hatten eine Journalistenschule besucht, 31 Prozent hatten Journalistik, Kommunikationswissenschaft, Publizistik oder Medienwissenschaft studiert (davon knapp die Hälfte Journalistik) und 14 Prozent hatten eine andere Aus- oder Weiterbildung absolviert (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006: 67).

¹ vgl. http://www.initiative-qualitaet.de/fileadmin/IQ/Archiv/Rundmails/iq_rundmail_10.pdf, Zugriff am 23.01.2007

² vgl. Kap. 9.1, Anbieter von Journalistenausbildung

4.2 Volontariat

„Das Volontariat [...] blieb jahrzehntelang, allen Bemühungen um Regelung per Tarifvertrag oder Gesetz zum Trotz, [...] eine Ausbildungsform wie zu Zeiten der Zünfte“, schreibt der Deutsche Journalisten-Verband (2005: 13). Volontäre schauen den Meistern über die Schultern und ahmen nach, meist zwei Jahre lang. Wer schnell im Redaktionsalltag einsetzbar ist, ist erfolgreich.

Seit 1990 gibt es einen Tarifvertrag für Volontariate an Zeitungen, nach Streiks und zähen Verhandlungen abgeschlossen, der Mindeststandards festlegt, inzwischen gibt es auch Tarifverträge für Volontariate bei Zeitschriften und öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Für Volontariate bei anderen Medien gibt es allenfalls lockere Vereinbarungen und Soll-Bestimmungen. Eingehalten werden aber auch die tariflichen Bestimmungen nicht durchgängig, wie der Deutsche Journalisten-Verband (2005: 16f.) beklagt. „Volontäre werden heute eingestellt, um als Redakteure zu arbeiten“, sagte Michael Konken, Vorsitzender des Deutschen Journalisten-Verbands im April 2006 während einer Podiumsdiskussion zum Thema Journalistenausbildung (Diening 2006: 59).

Kritik am Volontariat als journalistische Ausbildung gab es schon früh. Anfang des 20. Jahrhunderts, als die hochschulgebundene Journalistenausbildung erstmals diskutiert wurde, konstatierte man eine Disfunktion des Anlernsystems, ebenso Ende der 1960er Jahre, kurz vor der Gründung der ersten Journalistikstudiengänge in Westdeutschland¹. Mindeststandards für die Ausbildungsleistung des Volontariats gab es lange nicht.

Wenn das Ausbildungsziel „die tugendhafte publizistische Persönlichkeit“ (Blöbaum 2000b: 45) ist, wie bis in die 1970er Jahre hinein weit verbreitet, bedeutet ein Volontariat lediglich die Anpassung an Handlungsrouninen. Ein Anlernsystem würde dann tatsächlich ausreichen, gründliche Ausbildung wäre überflüssig.

Allerdings erkannten auch eine Reihe von Verlegern Ende der 1960er Jahre Qualifikationsmängel bei Journalisten. Die Gewerkschaften forderten verbindliche Regelungen für die Volontärsausbildung. Sie konnten sich nicht durchsetzen: 1969 einigten sich die Gewerkschaften mit dem BDZV lediglich auf einen „Vertrag über Ausbildungsrichtlinien für Redaktionsvolontäre an Tageszeitungen“ (vgl. Aufermann/Elitz 1975b: 268ff.). Demnach sollten Volontäre, u.a., „eine möglichst umfassende Ausbildung“ bekommen,

¹ In der DDR spielte das Volontariat seit Anfang der 1950er Jahre keine Rolle mehr.

mindestens zwei Ressorts durchlaufen, die Zahl der Redakteure sollte zu der Zahl der Volontäre „in einem Verhältnis“ stehen und es sollte einen Ausbildungsredakteur geben. Einen verbindlichen Tarifvertrag gab es erst 20 Jahre später.

Die häufigsten Mängel waren damals, dass Volontäre als billige Arbeitskräfte wie Redakteure eingesetzt wurden, es keinen Ausbildungsredakteur gab, zu viele Volontäre im Verhältnis zu Redakteuren in einer Redaktion und Volontäre an Zeitungen fast nur im Lokalen arbeiteten. 50 Prozent der Redaktionen verstießen gegen die Vereinbarungen von 1969, stellte eine Studie Anfang der 1970er Jahre fest (vgl. Fabris 1975: 19).

„Wenn aber das Volontariat keine den Ansprüchen der Journalisten-Aspiranten adäquate Ausbildung vermitteln kann und wenn selbst die Mindestanforderungen der Ausbildungsrichtlinien in einer erheblichen Anzahl von Redaktionen zum Teil eklatant verletzt werden, welche Funktionen erfüllt diese ‚klassische‘ Ausbildungsform für den journalistischen Nachwuchs dann, die es in den Augen seiner Verteidiger so unverzichtbar erscheinen läßt?“ (a.a.O.: 20f.)

Das Problem mangelnder Ausbildung verstärkte sich jedoch. Die Konzentrationswelle auf dem Zeitungsmarkt Anfang der 1970er Jahre hatte den verbliebenen Verlagen Geld eingebracht. Regionalzeitungen bauten häufig ihre Lokalberichterstattung aus, der Arbeitsmarkt für Journalisten wuchs. Höhere Qualifikationen benötigten Journalisten, weil sich der Alltag auch auf kommunaler Ebene politisiert hatte: Bürgerinitiativen beispielsweise machten lokale und regionale politische Entscheidungen zu öffentlichen Themen, über die Journalisten kompetent berichten sollten. Die Computerisierung und damit die Verlagerung technischer Aufgaben in die Redaktionen begann ebenfalls in dieser Zeit (vgl. Blöbaum 2000b: 59ff.). Die Diskussion über die Qualität der Ausbildung blieb also aktuell.

1981 einigten sich BDZV und Gewerkschaften auf „Bindende Grundsätze für ein Redaktionsvolontariat an deutschen Tageszeitungen“. Aber auch diese neue Regelung brachte mit ihren Sollbestimmungen keine tatsächliche Verbesserung der Ausbildungssituation (vgl. Hömberg 1987a: 92 u. Blöbaum 2000b: 47). In der Präambel hieß es immer noch:

„Der Volontär soll vornehmlich dadurch in die Redaktionsarbeit eingeführt werden, daß er in steigendem Maße daran teilnimmt.“ (zit. nach Hömberg 1987a: 93)

Systematischer Ausbildung sollte das Volontariat also immer noch nicht dienen. Erst

1990¹ verabschiedeten Zeitungsverleger und Gewerkschaften einen „Tarifvertrag über das Redaktionsvolontariat an Tageszeitungen“. Seitdem gilt für Volontariate bei Zeitungen:

- dass nur Verlage ausbilden dürfen, die mindestens die Ressorts Politik, Wirtschaft, Kultur, Lokales und Sport aufweisen,
- dass ein Ausbildungsredakteur benannt wird,
- dass auf einen Volontär mindestens vier Redakteure kommen,
- dass jeder Volontär in allen Ressorts ausgebildet wird, mindestens aber im Lokalen, der Politik und Wirtschaft, Kultur oder Sport,
- dass das Volontariat in der Regel zwei Jahre dauert,
- dass ein Tarifgehalt festgelegt ist,
- dass der Volontär mindestens drei Monate in jedem Ressort ausgebildet wird,
- dass in allen journalistischen Grundtätigkeiten ausgebildet wird, und
- dass die Volontäre Anspruch auf die Teilnahme an außerbetrieblichen Bildungsveranstaltungen von mindestens sieben Wochen (in zwei Jahren) haben.²

Dieser Tarifvertrag schafft Mindeststandards für Redaktionsvolontariate an Tageszeitungen. 1990 wurde, ebenso wie für Tageszeitungen, auch ein „Tarifvertrag für das Redaktionsvolontariat an Zeitschriften“ verabschiedet, der ähnliche Bestimmungen wie für Tageszeitungsvolontariate enthält. Auch für den privaten Rundfunk gibt es seit 2005 einen Ausbildungstarifvertrag für Volontärinnen und Volontäre. Für andere Medien gilt der Tarifvertrag nicht. Betriebsintern gibt es oft Ausbildungsregelungen, die den Tarifverträgen nahekommen. Sie sind allerdings nicht verbindlich und können jederzeit vom Medienbetrieb geändert werden. Bei den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten gab es schon in den 1950er Jahren Bestrebungen, die Volontärsausbildung zu systematisieren. Als Ende der 1960er Jahre jedoch die Bewerberzahlen rasant anstiegen, stellte man die Bemühungen weitgehend ein. Der Bedarf an Redakteuren konnte auch so gedeckt werden, viele hatten vorher für Zeitungen gearbeitet (vgl. Linz 1975: 36f.). Diese Rekrutierungspraxis änderte sich in den 1970er und 1980er Jahren, nachdem man erkannt

¹ In den „neuen Bundesländern“ gilt dieser Tarifvertrag seit 1991.

² vgl. <http://www.djv.de/Tarifvertraege.756.0.html>, Zugriff am 03.02.2007

hatte, dass eine zeitungsjournalistische Vorbildung für die Arbeit in Fernseh- und Hörfunkredaktionen nicht ausreicht. Heute haben alle ARD-Anstalten und auch das ZDF eigene Ausbildungsabteilungen. Die Qualität dieser Volontariate geht über die Mindeststandards der Tarifverträge für die Printmedien hinaus. Insgesamt hat die Ausbildungsqualität von Volontariaten seit den 1990er Jahren zugenommen. Ein Grund sind die verbindlichen Vereinbarungen von Mindeststandards in Tarifverträgen. Ein anderer, ohne den die Tarifverträge sicher nicht zustande gekommen wären, ist die Einsicht der Medienbetriebe in die Notwendigkeit einer guten journalistischen Ausbildung der eigenen Redakteurinnen und Redakteure. Die Veränderungen der Medienlandschaft und der Tätigkeitsanforderungen für Journalistinnen und Journalisten ließen schon Anfang der 1970er Jahre das hergebrachte Anlernsystem obsolet erscheinen. Dieser Trend hat sich verstärkt. Angesichts der Entwicklungen auf dem Medienmarkt – Digitalisierung, Informationsverdichtung, Ökonomisierung, Globalisierung und Spezialisierung – ist die Frage angebracht, ob ein Redaktionsvolontariat nach Vorbild der entsprechenden Tarifverträge für die hohen Anforderungen im Journalismus ausreichend qualifiziert.

Mit über 80 Prozent beziffert der DJV¹ die Zahl der Volontäre unter den Berufsanfängern, mit 62 Prozent die Journalistenstudie von Weischenberg, Malik und Scholl (2006: 66f.) die Zahl derjenigen hauptberuflichen Journalisten, bei denen das Volontariat zur Ausbildung gehörte. Der Deutsche Journalisten-Verband sieht das Volontariat auch heute noch als Hauptzugang zum Journalismus², wohingegen Weischenberg, Malik und Scholl (2006: 66f.) einen Rückgang des Volontariatsanteils an der Ausbildung festmachen. Sie vergleichen dabei die Zahlen ihrer Erhebungen von 1993 und 2005. Die größte Bedeutung hat das Volontariat nach einhelliger Meinung bei Zeitungen, laut Weischenberg/Malik/Scholl mit 72 Prozent, noch mehr bei Nachrichtenagenturen mit 76 Prozent, sowie medienübergreifend bei den Journalistinnen und Journalisten, die im Ressort Politik/Aktuelles arbeiten mit 68 Prozent.

Dabei schließt das Volontariat ein Studium nicht aus. 84 Prozent aller Journalistinnen und Journalisten haben eine Hochschule besucht, 15 Prozent davon haben ihr Studium allerdings nicht beendet.

Der Weg ins Volontariat geht zwar ohne Hochschulstudium – wenn auch immer selte-

¹ vgl. <http://www.djv.de>, Ausbildungswege/Volontariat, Zugriff am 23.01.2007

² vgl. <http://www.djv.de>, Ausbildungswege/Volontariat, Zugriff am 23.01.2007

ner wie der Deutsche Journalisten-Verband konstatiert¹ –, jedoch in der Regel nicht ohne vorheriges Praktikum oder freie Mitarbeit. Die Medienbetriebe suchen ihre Volontärinnen und Volontäre meist sehr gezielt aus und stellen hohe Ansprüche an die Bewerberinnen und Bewerber. Bewährung im Praktikum, in freier Mitarbeit und/oder in Assessment-Centern ist die Regel. Zumindest bei bekannten Medien, sei es national, regional oder lokal, übersteigt die Bewerberzahl bei weitem die Zahl der Ausbildungsplätze. Der DJV (2006d) hat eine Checkliste für die journalistische Ausbildung im Redaktionsvolontariat herausgegeben. Der Folder beinhaltet Fragen zu den tarifvertraglichen und arbeitsvertraglichen Regelungen und warnt vor Pseudo-Volontariaten, in denen Volontäre lediglich Lückenbüßer für fehlende Redakteursstellen sind. „Schmalspur-Ausbildung macht nicht fit für den journalistischen Arbeitsmarkt der Zukunft.“ (DJV 2006d)

4.3 Journalistenschulen

Journalistenschulen genießen in der Medienbranche einen guten Ruf. Die Ausbildung sei gut, die Absolventinnen und Absolventen in den Redaktionen gut einsetzbar, heißt es. Viele Bewerber erhoffen sich von einer Ausbildung an einer Journalistenschule einen guten Einstieg in ein renommiertes, zumindest solides Medium. Das fällt bei den Journalistenschulen², die für den Bedarf des eigenen Unternehmens ausbilden nicht schwer, auch wenn die Zahl der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler die Zahl der Übernahmen in eine Festanstellung regelmäßig übersteigt. Dabei gibt es unter den Journalistenschulen sehr unterschiedliche Konzepte. Zum Teil sind sie als schulische Ausbildungen mit begleitenden Praktika konzipiert, zum Teil voluntariatsähnlich mit längeren Seminarphasen, studienbegleitend, einem Studium nachgelagert oder Studiums-unabhängig³. Träger sind Medienunternehmen, gemeinnützige Vereine, Kirchen oder andere Unternehmen.

Typisch für Journalistenschulen: Die Absolventinnen und Absolventen bilden ein ä-

¹ vgl. <http://www.djv.de>, Ausbildungswege/Volontariat, Zugriff am 23.01.2007

² vgl. dazu die Aufstellung im Anhang

³ Als weiteres Kriterium für die Bezeichnung als „Journalistenschule“ gilt in dieser Arbeit die von den Ausbildungseinrichtungen selbst verwendete Bezeichnung als Journalistenschule (vgl. Kap. 9.1).

berst hilfreiches Netzwerk für die Nachfolgenden und stärken so deren Chancen in der Branche. Einige Hochschulen haben das inzwischen erkannt und bemühen sich, ein solches Netzwerk aufzubauen, mit unterschiedlichem Erfolg. Das Zusammengehörigkeitsgefühl durch das Lernen in relativ kleinen stabilen Gruppen über einen längeren Zeitraum, mit viel erlebnisstiftendem Projektunterricht und wenig distanzierterem Vortrag, formt sich eher unter den Lernbedingungen in einer Journalistenschule. Hinzu kommt das Gefühl, gemeinsam privilegiert zu sein durch die üblichen Aufnahmetests. Wer das geschafft hat, ist ausgewählt, hat die Karriere schon begonnen, denn er/sie hat die Konkurrenz bereits übertroffen. Bestandteil dieser Aufnahmetests sind in der Regel das Schreiben von Reportagen, zuweilen auch anderer Texte, Allgemeinwissentests und Auswahlgespräche. Manche Journalistenschulen veranstalten regelrechte Assessment-Center.

Die Ausbildung ist in der Regel handwerklich-technisch orientiert. Medienrecht und Mediensystem werden ebenfalls regelmäßig als Thema genannt, ebenso wie Praktika bzw. Hospitanzen in Redaktionen, die in der Regel mindestens die Hälfte der Ausbildung ausmachen.¹ Darüber hinaus ist über schriftliche Quellen wenig herauszubekommen. Die kirchlich oder gewerkschaftlich getragenen Journalistenschulen betonen ethische und eben gewerkschaftliche Werte. Derzeit spielt Crossmedialität als aktuelle Anforderung der Branche eine wichtige Rolle. Journalistenschulen reagieren in der Regel recht schnell auf solch neue Anforderungen und Entwicklungen, weil sie nicht mit genehmigungsbedürftigen und langfristig abzustimmenden Curricula arbeiten, sondern mittel- und kurzfristig planen können. Dozentinnen und Dozenten, die nicht Angestellte der Journalistenschule sind und als Spezialisten für bestimmte Themen gebucht werden, sind die Regel.

Unter dem Namen „Journalistenschule“ verbergen sich sowohl Vollzeitausbildungen als auch studienbegleitende Seminarreihen unterschiedlicher Qualität. Seit Ende der 1990er Jahre sind neben den verlagseigenen, den kirchlichen, der Berliner, der Kölner und der Deutschen Journalistenschule neue Schulen entstanden, die zum Teil nicht an das Renommée ihrer traditionsreicheren Mitbewerberinnen anknüpfen konnten. „Schnellkurse“ nennt der Deutsche Journalisten-Verband (2005: 14) einige dieser Neugründun-

¹ vgl. dazu die Homepages der Journalistenschulen, die über die im Anhang angegebenen Internetadressen zu finden sind.

gen, freilich ohne Namen zu nennen und warnt davor, dass Bewerberinnen und Bewerber sich dort falsche Hoffnungen auf eine gute Ausbildung machen.

Anfang 2007 gibt es 26 Journalistenschulen, acht davon gehören zu Medienbetrieben, meist Verlagen. 19 Journalistenschulen bilden Vollzeit aus, sieben studien- oder berufsbegleitend. Vier Journalistenschulen kooperieren mit einer Hochschule und bieten in Zusammenarbeit einen Hochschulabschluss an. Die durchschnittliche Ausbildungsdauer liegt bei gut 20 Monaten mit einer Häufung bei 18 bis 24 Monaten.

	Journalistenschulen
Gesamtzahl	26
Vollzeit	19
studien- o. berufsbegleitend	7
medienbetriebseigen	8
Hochschulkooperation	4
Ausbildungsdauer	unter 12 Monate: 2 Schulen
	12-18 Monate: 12 Schulen
	24 Monate: 7 Schulen
	über 24 Monate: 3 Schulen

Abb. 4.1, Ausbildung an Journalistenschulen in Deutschland

4.4 Studium

Die Hochschulen sind wesentlich differenzierter organisiert als Volontariat und Journalistenschulen. Dieses Kapitel, das die Rahmenbedingungen der Journalistenausbildung an Hochschulen beschreibt, ist deshalb bei weitem umfangreicher als die Kapitel über die beiden anderen Ausbildungsorganisationen.

Ein Studium als Weg in den Journalismus wird dabei durchaus unterschiedlich verstanden. Im wesentlichen werden drei Formen diskutiert:

1. Studium der Journalistik oder des Journalismus, zum Teil mit integriertem Volontariat oder Semesterpraktikum
2. Studium der Publizistik, Kommunikations- oder Medienwissenschaft mit begleitenden Praktika und/oder freier Mitarbeit

3. Studium eines anderen Faches mit begleitenden Praktika und/oder freier Mitarbeit.

Lediglich Punkt 1 bildet mit dem ausdrücklichen Ziel der Journalistenausbildung aus. Punkt 2 und 3 bieten zwar die Möglichkeit, berufsrelevante Kenntnisse zu erwerben. Bei Punkt 3 fehlen allerdings wichtige Teile der Fach- und Handlungskompetenz, lediglich in einem eher zufälligen Anlernsystem können journalismusspezifische Kenntnisse erworben werden. Der zweite Punkt kann zwar, je nach Schwerpunktbildung der einzelnen Studiengänge, einen gewissen Teil Fachkompetenz vermitteln. Allerdings fehlt in der Regel eine Integration von Theorie und Praxis und dadurch eine ausreichende Vermittlung von Handlungskompetenz. Lediglich, wenn Journalistenausbildung ausdrücklicher Schwerpunkt eines publizistik-, kommunikations- oder medienwissenschaftlichen Studiengangs ist, besteht die Möglichkeit, dass tatsächlich entsprechend der journalistischen Kompetenzen ausgebildet wird. Ein Studiengang, der nicht ausdrücklich der Journalistenausbildung dient, wird kaum in der Lage sein, Journalisten optimal auszubilden. Schließlich muss Ausbildungszeit für Kompetenzerwerb und Wissensvermittlung aufgewendet werden, die für andere Berufe wichtig, für den Journalismus aber weniger wichtig sind. Pätzold (2005: 17) sieht folgerichtig eine Einheit zwischen der Disziplin Journalistik und der Journalistenausbildung und vergleicht das Fach in seiner Berufsbezogenheit mit der Medizin:

„Eine wissenschaftliche Disziplin von den beruflichen Anforderungen her zu entwickeln, erzeugt in der Forschung und Lehre andere Merkmale und Akzente als sie eine wissenschaftliche Disziplin haben muss, die sich entlang der Fragen entwickelt, wie gesellschaftliche Phänomene in ihrer Entstehungs- und Wirkungsweise zu erkennen oder zu erklären sind. So ist die Medizin eine berufsbezogene Wissenschaft wie die Journalistik, die Chemie hingegen eine Grundlagenwissenschaft wie die Kommunikationswissenschaft.“ (Pätzold 2005: 17)

Eine besondere Rolle spielt bei den Rahmenbedingungen hochschulgebundener Ausbildung der Bologna-Prozess, die paneuropäische Studienreform, die Anfang des 21. Jahrhunderts die hiesige Hochschullandschaft verändert. Im Zuge dieser Studienreformdiskussion und -bemühungen finden Aspekte des Lernens und Lehrens verstärkt Beachtung. Die Einführung neuer Studienabschlüsse, Prüfungsordnungen und Qualitätssicherungssysteme hat einen unmittelbaren Einfluss auf didaktische Konzeptionen

hochschulgebundener Journalistenausbildung^{1, 2}

4.4.1 Der Bologna-Prozess

Nach derzeitigen Planungen sind 2010 alle Studiengänge an staatlich anerkannten Hochschulen auf ein neues Studiensystem mit Bachelor- und Masterstudiengängen umgestellt.³ Damit einher gehen eine Reihe von Vorgaben für die Planung von Studiengängen und deren interne Organisation. Diese Rahmenbedingungen beeinflussen auch die Gestaltung hochschulgebundener Journalistenausbildung.

Reformansätze auf europäischer Ebene gibt es seit den 1970er Jahren. In den 1980er Jahren folgten Förderprogramme für Hochschulzusammenarbeit innerhalb und außerhalb Europas und die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS), das die Anerkennung von Studienleistungen, die im Ausland erworben wurden, erleichtern sollte (vgl. Wex 2005: 30). Doch erst die Erklärung der 29 europäischen Bildungsminister 1999 nach einer Konferenz in Bologna zum Thema ‚gemeinsamer europäischer Hochschulraum‘ brachte den Durchbruch. Seitdem werden die Bemühungen ‚Bologna-Prozess‘ genannt, auch wenn sich die Bildungsminister inzwischen in anderen Städten getroffen haben, um ihr weiteres Vorgehen abzustimmen. Wesentliche Ziele des Bologna-Prozesses sind (vgl. Wex 2005: 30):

1. „Adoption of a system of easily readable and comparable degrees

¹ Auswirkungen auf die Ausbildung haben natürlich auch andere Rahmenbedingungen. Dazu zählen studienorganisatorische Gegebenheiten wie Räume, Ausstattung, Gruppengrößen sowie Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Auszubildenden bzw. Studierenden (vgl. Kap. 5, Journalistische Fachdidaktik).

² Ein im Hochschulalltag nicht zu unterschätzender Einfluss auf die Qualität der Ausbildung geht von Aufgaben in der Hochschulorganisation, der Selbstverwaltung und der Bürokratie aus. Personaleinsparungen in der Hochschulverwaltung ohne gleichzeitige Vereinfachung der bürokratischen Abläufe haben vielerorts dazu geführt, dass die Arbeit, die früher Verwaltungskräfte erledigt haben, die dafür ausgebildet waren, jetzt Professoren/innen und Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen erledigen. Das kostet Zeit für Lehre und Forschung und verlangsamt Planungen enorm. Journalistenschulen und Volontärsausbildungen haben mit diesen Problemen in der Regel nicht zu kämpfen.

³ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Zugriff am 26.01.2007

2. Adoption of a system essentially based on two cycles¹
3. Establishment of a system of credits
4. Promotion of mobility
5. Promotion of European cooperation in quality assurance
6. Promotion of the European dimension in higher education
7. Lifelong learning
8. Higher education institutions and students
9. Promoting the attractiveness of the European Higher Education Area”²

Ausgangspunkt der Studienreform in Deutschland waren überlange Studienzeiten deutscher Studierender, hohe Abbrecherquoten, mangelnde Leistungsorientierung und Beratung insbesondere der Studienanfänger und das Problem, dass die deutschen Studienabschlüsse im Ausland häufig nicht anerkannt bzw. Diplomabschlüsse auf Bachelor-Abschlüsse heruntergestuft wurden (vgl. Wex 2005: 27ff.). Internationale Anerkennung von Abschlüssen in der Journalistenausbildung ist weniger wichtig als in anderen Berufen, weil wegen der sprachlichen Voraussetzungen vor allem für den deutschsprachigen Markt ausgebildet wird. Zudem haben akademische Abschlüsse in der Medienbranche traditionell einen geringeren Stellenwert als in anderen Berufen und Professionen³. Die Mobilität zwischen den Ländern ist eher gering. Deutsche Journalisten im Ausland arbeiten vorwiegend für deutsche oder zumindest deutschsprachige Medien.⁴

Eine fachübergreifende Untersuchung zu Abbrecherquoten in Studiengängen, die Journalistinnen und Journalisten ausbilden, gibt es nicht. Die Angaben werden, wenn sie überhaupt erhoben werden, selten nach außen getragen. Aus vereinzelt Absolventenstudien ist bekannt, dass es nicht unerhebliche Abbrecherquoten durch vorzeitige Ver-

¹ Seit der Bildungsministerkonferenz in Berlin 2003 wird von drei Stufen gesprochen: Bachelor, Master und Promotion. Ursprünglich erlaubten die Vereinbarungen eine Zweistufigkeit durch Diplom/Magister und Promotion.

² vgl. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html, Zugriff am 31.01.2007

³ vgl. Kap. 2.3.2, Sozialisation und Professionalisierung

⁴ Das heißt nicht, dass internationale Aspekte innerhalb der Ausbildung nicht von Belang wären. Internationalität in der Journalistenausbildung bezieht sich allerdings vorrangig auf Inhalte und Reflexionsanlässe, weniger auf die Anerkennung von Abschlüssen (vgl. Kap. 4.4.3, Beschäftigungsfähigkeit, Profilbildung und Internationalisierung).

mittlung in den Arbeitsmarkt aus dem Studium heraus gibt (vgl. Neuberger 2005a: 74ff.).

Die oben erwähnten Ausgangsprobleme, die mit dem Bologna-Prozess geführt haben, können insgesamt nicht als typisch für hochschulgebundene Journalistenausbildung behauptet werden. Berufsorientierung und studienbegleitende Prüfungen beispielsweise waren in den Studiengängen zur Journalistenausbildung schon lange die Regel. Die Veränderungen der Studienstrukturen und mit ihnen der Studieninhalte bieten Chancen wie Risiken. Begleitet war der Bologna-Prozess deshalb von Anfang an von Abwehrdebatten, die allerdings nicht darüber hinwegtäuschen konnten, dass das bestehende System durchaus reformbedürftig war. Die geschilderten Ausgangsprobleme gab es schließlich schon lange, ohne dass substantielle Reformbemühungen ihren Niederschlag in der Studienorganisation gefunden hätten. Zu den Risiken des Bologna-Prozesses ist allerdings auch die Gefahr zu zählen, dass sich die Meinung breitmacht, dass die Strukturreform alle anstehenden Probleme lösen könne. Chancen bieten hingegen die Betonung von Berufs- und Kompetenzorientierung und die Stärkung der Selbstverantwortung der Studierenden für das eigene Lernen (vgl. Webler 2005: 17f.).

Neben den genannten Ausgangsproblemen gab und gibt es einen weiteren Anlass für Studienreformen: Die Verknappung der Ressource „Öffentliche Gelder“. Die Verkürzung von Studiengängen ermöglicht eine höhere Zahl von Absolventinnen und Absolventen bei gleichem Mitteleinsatz. Wenn der Bachelorabschluss Regelabschluss ist, sind die Studierenden bis zu drei Semester kürzer an der Hochschule. Nicht bedacht haben die Vertreter der Effizienzsteigerung durch Studienzeitverkürzung die Nebeneffekte der intensiveren Betreuung im Qualitätsmanagement und der betreuungsintensiveren Lernformen durch die Berufsorientierung in den neuen Studiengängen (vgl. Jahn 2001b: 205).

4.4.2 Gestufte Studiengänge, Modularisierung und Leistungspunkte

Eine der Maßnahmen, die diese Ausgangsprobleme – überlange Studienzeiten, hohe Abbrecherquoten, mangelnde Leistungsorientierung und Beratung – lösen sollen, sind gestufte Studienabschlüsse. 1998 eröffnete die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) deshalb die Möglichkeit, Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen anzubieten, zunächst zur Erprobung. In einem Wettbewerb sollten ver-

schiedene Graduierungssysteme miteinander konkurrieren, grundsätzlich aber nebeneinander bestehen bleiben können. Die Fachhochschule Hannover führte damals als erste Hochschule einen Bachelor- Studiengang zur Journalistenausbildung ein. Eine Nachahmerwelle gab es nicht. Eine erneute Novellierung des HRG leitete 2002 das Ende der Diplomabschlüsse ein. Bis zum Jahr 2010 sollen alle Studiengänge auf das Bachelor-/Master-/Doktorsystem umgestellt sein.¹ Viele Studiengänge der Journalistenausbildung haben diese Umstellung bereits vollzogen oder wollen 2007 damit beginnen².

Immer noch heftig diskutiert wird die Verkürzung des Erststudiums auf sechs bis acht Semester³. Insbesondere die Beibehaltung von Langzeitpraktika über ein oder zwei Semester stellte sich als schwierig heraus. Was nach der Verkürzung tatsächlich fehlt, bleibt abzuwarten. Studiengänge, die mehrere Jahre nicht reformiert worden sind, schleppen u.U. Veranstaltungen und Inhalte durch die Semester, die den Ausbildungsanforderungen nicht mehr entsprechen. Qualitätsmanagement bedarf der ständigen Revision⁴, da mag der Bologna-Prozess ein guter Anstoß sein. Andererseits ist offensicht-

¹ vgl. <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Zugriff am 26.01.2007. Wex (2005: 5) nennt das einen "top-down Prozeß", denn die Umstellung folgt einer Vorgabe der Politik und des Gesetzgebers, nicht jedoch einer Initiative aus den Hochschulen heraus. Die Kritik, durch die derzeitigen Studienreformen werde den Hochschulen von außen etwas vorgeschrieben, das nicht aus einer inneren Notwendigkeit entstanden sei, ist immer wieder zu hören (vgl. Langewiesche 2005: 7). Die Probleme und die Studienreformdiskussion sind jedoch über 40 Jahre alt. Zu lange Studienzeiten, hohe Abbrecherquoten, mangelnde Berufsorientierung, fehlende internationale Anerkennung wurden schon in den 1960er Jahren diskutiert. Der Wissenschaftsrat schlug 1966 die Einführung von dreijährigen berufsqualifizierenden Studiengängen, vier- bis fünfjährigen forschungsintensiveren Studiengängen und Kontaktstudiengänge für akademisch vorgebildete Berufstätige vor. Im Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg wurde für den ersten akademischen Abschluss 1967 die Bezeichnung „Bakkalaureat“ vorgeschlagen, einem in Deutschland üblichen akademischen Abschluss bis ins 19. Jahrhundert hinein (vgl. Wex 2005: 72ff. und 17ff.). Diese Umstellung auf Kurz- und Langzeitstudiengänge wurde jedoch nie vollzogen. Zu heftig war der Widerstand von seiten der Professoren und Studierenden.

² vgl. Kap. 9

³ Die deutschen Abschlüsse fielen erst mit dem Berlin-Communiqué von 2003 weg. Wex (2005: 53) sieht die Gründe für den Wegfall der deutschen Abschlüsse auch im „Scheitern der Regelstudienzeit in Deutschland sowie dem Abbruch jedes vierten Universitätsstudiums“. Unter diesen Umständen seien die Argumente für die Beibehaltung der deutschen Abschlüsse ausgegangen (vgl. Wex 2005: 54).

⁴ vgl. Kap. 2.1.1, Qualitätsmanagement

lich, dass Studierende in einem gut organisierten und geplanten 9-semesterigen Studiengang mehr lernen können, als in einem ebenso gut organisierten und geplanten 6- oder 7-semesterigen Studiengang. Wurde bisher behauptet, die Absolventinnen und Absolventen seien nach neun Semestern reif für den Beruf, so muss jetzt behauptet werden, das dies schon ein, zwei oder drei Semester früher der Fall ist. Sowohl gegenüber den potentiellen Arbeitgebern¹ als auch gegenüber den potentiellen Absolventen kommen Studiengangsplaner damit in Erklärungsnot. Webler (2005: 26) merkt allerdings an, dass eine Studiengangsplanung in Modulen, die sich auf den Erwerb von Kompetenzen bezieht, den Pflichtbereich kleiner fassen kann, als eine Planung, die vorrangig auf Wissenserwerb zielt. Faktenwissen veraltet relativ schnell, Kompetenzen ermöglichen lebenslanges Weiterlernen.

Die meisten Studiengänge zur Journalistenausbildung, die bisher auf Bachelor-Abschlüsse umgestellt haben, haben sich für eine Dauer von sechs Semestern entschieden. Masterstudiengänge dauern zwischen zwei und vier Semestern². Von Vereinheitlichung kann also keine Rede sein. Meier sieht sogar eine zunehmende Differenzierung und sieht drei Profilierungen von Studiengängen zur Journalistenausbildung (vgl. Meier 2006: 24f.):

- nach medientypischer Fach-, Vermittlungs-, Gestaltungs- und Technikkompetenz, z.B. Online- oder Fernsehjournalismus
- nach Themengebiet, also Sachkompetenz, z.B. Wirtschafts- oder Technikjournalismus
- durch bewussten Bezug zu Medienmanagement und Medienwirtschaft, z.B. Medienwirtschaft und Journalismus oder Medienmanagement und Journalismus³

Als eine Ursache dieser zunehmenden Differenzierung sieht Meier (2006: 24) den

¹ Über die Akzeptanz der Bachelor-Abschlüsse in der Medienbranche ist keine Untersuchung bekannt. Es scheint aber, dass die neuen Abschlüsse von Arbeitgeberseite nicht kritisiert werden. Der Stifterverband (2005: 38f.) hat in einer Studie von 2004 zusammen mit dem Institut der Deutschen Wirtschaft festgestellt, dass die Bachelor-Abschlüsse in vielen Unternehmen durchaus willkommen sind.

² Zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Arbeit war die Planung von Masterstudiengängen noch nicht weit fortgeschritten. Vergleiche dazu die Dokumentation Klaus Meiers (2006: 24f.), sowie Kap. 9.1, Anbieter von Journalistenausbildung.

³ vgl. dazu die Liste der Ausbildungsgänge zur Journalistenausbildung im Anhang

Bologna-Prozess selbst:

„Der Bologna-Prozess hat hier eher den Wettbewerbsgedanken forciert: Die Profilierung des jeweils eigenen Standorts steht vor der Profilierung der Journalistik als wissenschaftliche Disziplin und als Studiengangmodell.“

Diese zunehmende Profilierung des eigenen Standorts – im Gegensatz zu einer Vereinheitlichung der hochschulgebundenen Journalistenausbildung im Fach Journalistik – sieht Meier zudem in einem unterschiedlichen Wissenschaftsverständnis, von Integration von Journalismus und Wissenschaft bis zur personellen (und damit inhaltlichen) Aufteilung von wissenschaftlichen und praktischen Ausbildungseinheiten. Die Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulorten innerhalb eines Fachs wird durch die individuelle Profilierung der Standorte erschwert. Dazu trägt die Modularisierung, die ja eigentlich die Austauschbarkeit und Anerkennung einzelner Studienleistungen erleichtern sollte, ihren Teil bei: Wo sich Fachinhalte auseinanderdifferenzieren, unterscheiden sich auch Module so sehr, dass sie nicht mehr fachintern, sondern nur noch studien-gangsintern und ortsbezogen ihre Gültigkeit haben (vgl. Meier 2006: 24ff.). Webler fordert deshalb nicht die *Gleichartigkeit* von Modulen, sondern die *Gleichwertigkeit*. Diese setzt voraus, dass ein Kompetenzerwerb mit anderen Mitteln und Inhalten gegenseitig akzeptiert wird (vgl. Webler 2005: 27f.).

Das Hochschulrahmengesetz¹ regelt in § 19 die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen als Regelangebot und berufsqualifizierende² Abschlüsse, in § 20 die Anerkennung von Studienleistung im Ausland. Konkretisierungen bezüglich der Anforderungen und Elemente der gestuften Studiengänge fußen auf Vereinbarungen und Beschlüssen unter Beteiligung der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Wissenschaftsrats und des Akkreditierungsrats. Die wichtigsten länderübergreifenden Regelungen sind demnach³:

- ein berufsqualifizierender und wissenschaftlicher Bachelor wird Regelabschluss,

¹ vgl. 4. und 6. Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 und 2002

² Wex (2005: 113ff.) diskutiert ausführlich die Frage der Berufsqualifizierung von Bachelor und Master. Wenn schon der Bachelor zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führe, müsse der Master für ein anderes Berufsfeld qualifizieren.

³ vgl. http://www.akkreditierungsrat.de/inhalt_D.htm, Zugriff am 31.01.2007

- der Zugang zum Masterstudiengang ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden,
- Masterstudiengänge bauen auf einem bestimmten Bachelor-Studiengang auf (konsekutiv) oder setzen keinen bestimmten Bachelor-Abschluss voraus (nicht-konsekutiv) oder sind als Weiterbildungsmaster nach Aufnahme einer (ersten) Berufstätigkeit konzipiert,
- Bachelorstudiengänge dauern zwischen 6 und 8 Semester, Masterstudiengänge zwischen 2 und 4 Semester, insgesamt soll die Studiendauer 10 Semester nicht übersteigen (bei konsekutiven Studiengängen),
- Masterstudiengänge können forschungsorientiert oder anwendungsorientiert sein (Profiltypen)
- die Abschlüsse Bachelor oder Master of Arts und of Science gelten gleichberechtigt für Universitäten wie für Fachhochschulen und berechtigen grundsätzlich zum Übergang in die nächste Studienstufe (Master bzw. Promotion),
- alle Bachelor- und Master-Studiengänge durchlaufen ein Akkreditierungsverfahren.

Rechtlich verbindlich werden die Regelungen zur Studienreform mit der Umsetzung in Landesrecht. Für die Journalistenausbildung bedeutet das eine grundlegende Änderung der Studiengänge auf Hochschulebene. Dieser Prozess der Neustrukturierung ist zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit noch nicht abgeschlossen und kann somit nicht abschließend beurteilt werden.

Zu den länderübergreifenden Vorgaben der Studienplanung gehört die Einteilung in Module und die Strukturierung über Leistungspunkte, die für einen bestimmten zeitlichen Aufwand der Studierenden stehen. Ein Leistungspunkt soll rund 30 Arbeitsstunden entsprechen, rund 30 Leistungspunkte sollen pro Semester erarbeitet werden. Jedem Modul wird – neben anderen Kriterien – ein bestimmter Betrag an Leistungspunkten zugeschrieben.

Ein Modul fasst Stoffgebiete thematisch und zeitlich zusammen zu in sich abgeschlossenen und abprüfbaren Einheiten und ist mit Leistungspunkten versehen (vgl. KMK 2005: 92ff.). Ein Modul kann aus mehreren Lehrveranstaltungen bestehen, ist zeitlich und inhaltlich klar von anderen Modulen abgegrenzt, beinhaltet eine Prüfung und ist mit

Leistungspunkten ausgezeichnet (vgl. Wex 2005: 131f.). Ein Modul muss laut Beschluss der Kultusministerkonferenz nach bestimmten Kriterien detailliert beschrieben werden. Das zwingt Planer, sich über Ziele, Inhalte, Lehrformen, Teilnahmevoraussetzung und Teilnahmeaufwand Gedanken zu machen, was in der traditionellen Lehrplanung eher von persönlichem Engagement Einzelner abhing¹. Dieses Vorgehen wird unter dem Begriff der „Outcome-Orientierung“ zusammengefasst. Das bedeutet eine Betonung der Ergebnisdimension gegenüber der Potentialdimension. Es geht nicht nur darum, was die Hochschule den Studierenden anbietet, sondern auch darum, ob dieses Angebot bei den Studierenden tatsächlich ankommt (vgl. DGPuK 2005: 9). Dieses erzwungene Planen durch detaillierte Modulbeschreibungen ist ein Schritt zur Qualitätssicherung, weil es die koordinierte Lehrplanung nicht mehr glücklichen Zufällen überlässt, sondern sie systematisiert. Notwendig für eine sinnvolle Planung und Koordination von Modulen für einen Studiengang ist eine konstruktive Kooperation aller an der Planung Beteiligten. Sind Lehrstühle innerhalb einer Fakultät oder Fachbereichs, eines Studiengangs oder Instituts traditionell unabhängig, unkoordiniert und/oder zerstritten, wird man sich nur schwer über gemeinsame Kompetenzziele und deren Umsetzung in Lehre und Lernen verständigen können.

Modularisierung und Leistungspunkte erzwingen studienbegleitende Prüfungen. Das wird zuweilen als große Neuerung gepriesen, ist aber eine alte Empfehlung des Wissenschaftsrats aus den 1970er Jahren. In den Studiengängen der hochschulgebundenen Journalistenausbildung war das ohnehin Standard. Allerdings schafft die Beschreibung von Modulen und einzelnen Veranstaltungen weg von den Semesterwochenstunden hin zu Leistungspunkten einen Perspektivwechsel bei der Studiengangsplanung. Ausgangspunkt sind jetzt Aufwand und Lernerfolg der Studierenden, nicht mehr der Aufwand der Lehrenden². Das bedeutet zwar noch keine grundlegende Verbesserung der Lehre und

¹ Insbesondere die Beschreibung der Qualifikationsziele stellt viele Hochschullehrer vor Schwierigkeiten, stellte eine Studie des Stifterverbandes über die 2002 bereits akkreditierten Reformstudiengänge fest. Außerdem seien auch Studiengänge akkreditiert worden, die bereits Bestehendes lediglich neu benannt hätten, ohne echte Reformen durchzuführen (vgl. Wex 2005: 136).

² Kritiker bemängeln, dass durch das Einsammeln von Leistungspunkten der wissenschaftliche Gesamtzusammenhang des Faches verloren gehen könne (vgl. Wex 2005: 35). Das kann allerdings nur an der schlechten Planung von Studiengängen liegen, denn nicht nur Modultitel, auch Modulhalte werden schließlich von den Lehrenden selbst entworfen.

der Lernbedingungen, macht eine Verbesserung aber wahrscheinlicher. Helfen würden dabei hochschuldidaktische Kenntnisse auf Seiten der Lehrenden und eine Anpassung der Kapazitäten an die intensivere Betreuung und aufwendigere Lehre auf Seiten der Landesregierungen¹. Webler (2005: 37) kritisiert das didaktische Prinzip der Prüfungsorientierung grundsätzlich und beklagt dessen Festschreibung in Folge des Bologna-Prozesses. Er fragt sich, was Vor- und Nachteile studienbegleitender Prüfungen sind:

„Aus lernpsychologischer Perspektive fällt die Antwort eindeutig, aus: Das dem Bologna-Konzept inhärente didaktische Prinzip der Prüfungsorientierung ist motivational und dem Lerneffekt extrem abträglich; es führt zu extrinsischer [*im Original: extrinischer*] Motivation bzw. dem surface learning approach (Oberflächenlernen).“ (a.a.O.)

4.4.3 Beschäftigungsfähigkeit, Profilbildung und Internationalisierung

Berufsqualifizierung ist keine neue Forderung aus dem Bologna-Prozess. Schon Mitte der 1970er Jahre spielte der Begriff in der Diskussion um das damals neue Hochschulrahmengesetz eine Rolle (vgl. Wex 2005: 162). Obwohl das Studienziel Berufsqualifizierung in Diplomprüfungsordnungen stand, spielte es oft eine untergeordnete Rolle in der Studiengangsgestaltung. Für die Diplom-Studiengänge Journalistik war die Berufsqualifizierung immer ein zentrales Ziel, im Gegensatz zu vielen Studiengängen der Publizistik und Kommunikationswissenschaft oder zu einigen Nebenfachstudiengängen, die die wissenschaftliche Ausbildung im Vordergrund sahen.

Laut § 7 des HRG ist das Studienziel die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld. Das kann heißen, dass eine weitere Ausbildung notwendig ist, um Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Die Ausbildungszeit würde sich dann entsprechend verlängern. Das kann jedoch nicht Ziel eines Studiengangs zur Journalistenausbildung sein. Der Berufseinstieg muss nach dem ersten akademischen Grad bereits möglich sein, denn der Bachelorabschluss soll der Regelabschluss sein. Der Zugang zum Masterstudium wird begrenzt sein. Das Volontariat als zusätzliche Ausbildung im Anschluss an den Studienabschluss wird oft von Medienbetrieben gefordert, wird jedoch nicht

¹ Um das Kapazitätsproblem zu lösen, setzen immer mehr Hochschulen inzwischen einen internen Numerus Clausus ein. Dadurch können sie die Zahl der Studienanfänger selbstständig beschränken (vgl. <http://www.academics.de/portal/action/magazine;jsessionid=fdc-fea6a81c271.?nav=10003>, Zugriff am 29.01.2007).

immer zur weiteren Ausbildung genutzt, sondern häufig, um Personalkosten zu sparen, als Redakteursvertretung¹. Sinnvoll kann ein ergänzendes Volontariat, das die Anforderungen an eine Ausbildung erfüllt dennoch sein. Allerdings müssten die Vorkenntnisse aus dem berufsspezifischen Studium für eine Verkürzung auf höchstens ein Jahr anerkannt werden.

Die Betonung des Erwerbs von Berufsfähigkeit setzt die Orientierung am Erwerb bestimmter Kompetenzen voraus. Hochschuldidaktiker zählen dazu Fach- und Methodenkompetenz, aber auch fachübergreifende Kompetenzen wie Sozial-, Problemlösungskompetenz und metakognitive Kompetenzen². Hintergrund ist, dass die Vermittlung von Berufsfähigkeit nur als Prozess verstanden werden kann, denn die Anforderungen und Inhalte befinden sich in stetiger Veränderung (vgl. Wex 2005: 167 und Webler 2005: 17f.). Die Vermittlung von Fachwissen kann also nur ein Teil der Ausbildung sein. Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ermöglicht erst eine Berufsfähigkeit, die über die ersten Berufsjahre hinausreicht. Dieses Konzept der Beschäftigungsfähigkeit durch Erwerb von Kompetenzen, basierend auf wissenschaftlichem Erkenntniserwerb, entspricht dem in der Journalistik diskutierten und praktizierten Konzept der Integration von Theorie und Praxis³.

Neben der Beschäftigungsfähigkeit ist Profilbildung eine wichtige Forderung an die Gestaltung von Studiengängen. Dieser Begriff ist nicht verengt auf die Frage eines forschungs- oder anwendungsbezogenen Masterstudiengangs zu verstehen, sondern wird hier breiter in einem allgemeingültigen Sinn diskutiert. Dabei spielen die Hochschulformen Fachhochschule oder Universität eine Rolle, die Frage, ob es sich um einen Bachelorstudiengang handelt, einen Masterstudiengang – konsekutiv, nicht-konsekutiv oder weiterbildend –, und die Schwerpunktsetzung innerhalb des jeweiligen Studiengangs (vgl. Meier 2006: 25 u. Wex 2005: 172f.). Profilbildung bedeutet insofern eine qualitative Differenzierung auf verschiedenen Ebenen. Auch die Profilbildung ist keine neue Forderung aus dem Bologna-Prozess, erfährt wie andere Begriffe im Zuge der Diskussion und Umsetzung in Erlasse und Gesetze lediglich eine Aktualisierung und

¹ vgl. Kap. 4.2, Volontariat

² vgl. Kap. 3.2, Journalistische Kompetenzen

³ vgl. Kap. 3.1.2, Integration von Theorie und Praxis

dadurch neue Bedeutung¹. Häufig wird der Begriff lediglich für die Frage der Anwendungs- oder Forschungsorientierung eines Studiengangs gebraucht. Das greift jedoch zu kurz, denn schon jetzt setzen die Studiengänge individuelle Schwerpunkte. In der Journalistenausbildung kann das eine thematische, mediale, Berufs- oder kommunikationswissenschaftliche Orientierung sein. Gäbe es diese Differenzierung nicht, müsste das Studienangebot innerhalb eines Fachs hochschulübergreifend identisch sein. Da aber auch der Arbeitsmarkt differenzierte Anforderungen verlangt, ist es durchaus sinnvoll, innerhalb eines Fachs verschiedene Profile herauszubilden. Um beurteilen zu können, ob das jeweilige Profil noch innerhalb des Rahmens „Berufsfeld Journalismus“ liegt, bedarf es einer Überprüfung der vermittelten Kompetenzen.

Internationalisierung ist ein mögliches Profilelement, soll nach hochschulpolitischen Plänen, u.a. thematisiert im Bologna-Prozess, allerdings künftig an allen Hochschulen und in allen Studiengängen ausgebaut werden. Wex (2005: 180) hält die Internationalisierung für eine „Leerformel“, für unscharf in der Begrifflichkeit. Es handele sich um ein Sammelsurium von Maßnahmen, die zum Teil kaum genutzt würden. Studierende zeigten bisher wenig Interesse an Auslandsstudien und würden durch die neuen, dicht organisierten Bachelor-Studiengänge eher entmutigt, an ausländischen Hochschulen zu studieren. Die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen sei weiterhin ungeklärt (vgl. Wex 2005: 182ff.). In der Tat ist die Anerkennung einzelner Studienleistungen, ob Prüfungen oder Module, häufig schwierig, selbst wenn die am Austausch beteiligten Hochschulen am European Credit Transfer System teilnehmen. Zu unterschiedlich sind Schwerpunkte, Inhalte und qualitative Anforderungen. Betrachtet man die Mittelzuweisung an die Hochschulen und deren Abhängigkeit von Absolventenzahlen und Einhaltung der Regelstudienzeit, liegt es finanziell sicher nicht im Interesse von Hochschulen, curricular nicht-verpflichtende Auslandsaufenthalte zu fördern.

Elemente von Internationalisierung in der Journalistenausbildung (vgl. Kopper 2001: 43ff.) können beispielsweise sein:

¹ Die Kultusministerkonferenz wollte zunächst für Bachelorstudiengänge eine Profilbildung vorschreiben in anwendungs- und theorieorientierte Studiengänge. 2001 nahm sie davon Abstand und stellte die Profilbildung bei Bachelorstudiengängen frei. Masterstudiengänge können anwendungs- oder forschungsorientiert sein. U.a. erleichtert dies den Fachhochschulen die Einrichtung von Masterstudiengängen (vgl. Wex 2005: 173). Der Begriff „Profilbildung“ wird in diesem Zusammenhang sehr eng verwendet.

- Auslandssemester
- Auslandspraktika
- Lernprojekte in international besetzten Gruppen oder im Ausland
- die Beschäftigung mit internationalen Medienthemen
- Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern internationaler Medien und Medienorganisationen und Wissenschaftlern, die sich mit diesem Themenbereich beschäftigen.

Dabei ist Internationalisierung, so wie es zuweilen in der Diskussion um den Bologna-Prozess den Anschein hat, kein Selbstzweck. Die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraums mag für die Europäische Union ein wichtiges Ziel sein, ist aber nicht ohne weiteres auf die Journalistenausbildung zu übertragen. Internationalisierung in der Journalistenausbildung ist da sinnvoll, wo sie die Qualifikationsziele und Kompetenzen stärkt, die für die Journalistenausbildung allgemein wichtig sind. Die Auseinandersetzung mit anderen Mediensystemen, anderen Werten und Traditionen fördert die Reflexionsfähigkeit und Fähigkeit zur Weiterentwicklung von Journalismus.

Orientierungs- wie Fachwissen werden gestärkt, ebenso wie verschiedene Basiskompetenzen in der Auseinandersetzung mit anderen journalistischen Kulturen (vgl. Hadamik 2001a u. 2001b sowie Nowak 2001).

4.4.4 Qualitätsentwicklung: Akkreditierung und Evaluation

Die Akkreditierung trennt in Deutschland die Genehmigung der Ressourcen eines Studienganges von der Überprüfung der inhaltlichen Anforderungen. Für die Gewährleistung der finanziellen Ausstattung eines Studienganges ist der Staat auf Landesebene zuständig, für die Gewährleistung, dass Mindeststandards in Bezug auf Berufsrelevanz und Qualitätssicherung eingeplant werden, soll eine private Akkreditierungsagentur sorgen. Genehmigung und Akkreditierung sind damit getrennt. Das beschloss die Kultusministerkonferenz 1998 erstmals für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. Wex 2005: 265). Unterschieden wird zwischen Programmakkreditierung, also bezogen auf einen Studiengang, und institutioneller Akkreditierung, also bezogen auf eine Hochschule oder akademische Institution, die nicht staatlich ist. Für die Journalistenausbildung ist hier lediglich die Programmakkreditierung zu erörtern.

Akkreditierung erfolgt in der Regel vor oder zu Beginn der Aufnahme eines neuen Studiengangs. Nach einigen Jahren muss Antrag auf Reakkreditierung gestellt werden. Die Akkreditierung kann dementsprechend lediglich eine Aussage über die Struktur, bzw. über die Strukturplanung eines Studiengangs treffen. Über die Qualität des tatsächlichen Studienalltags sagt die Akkreditierung nichts aus.

Die privaten Akkreditierungsagenturen unterliegen der Aufsicht des Akkreditierungsrats, den die Kultusministerkonferenz ins Leben gerufen hat. Dieser Rat, inzwischen als Stiftung organisiert, akkreditiert die Agenturen und gibt Mindeststandards vor. Kriterien für alle Akkreditierungen sind die Systemsteuerung der Hochschule, die Bildungsziele des Studiengangskonzepts, die konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem, das Studiengangskonzept selbst, die Durchführung des Studiengangs in Bezug auf die personelle und sächliche Ausstattung, das Prüfungssystem, die Transparenz und Dokumentation für Studierende und das geplante Qualitätssicherungsverfahren (vgl. Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen 2006).

Die bisher vom Akkreditierungsrat akkreditierten Agenturen sind sehr unterschiedlich ausgerichtet, regional, fachlich, mit staatlicher Beteiligung oder ohne¹. Als privat gelten alle (vgl. Wex 2005: 280). Die Aufgabe der Agenturen besteht darin, für die Einhaltung von Verfahrensschritten zu sorgen, die da sind:

- Antragstellung und Audit,
- Begutachtung durch externe Fachgutachter mit Vor-Ort-Begutachtung und Verfahrensbericht,
- Entscheidung der Studiengangsakkreditierungskommission, SAK, auf befristete Akkreditierung, befristete Akkreditierung mit Auflagen (konditional) oder Nicht-Akkreditierung.²

Bisher wurden in Medienwissenschaften – eine genauere Kategorisierung stellt der Akkreditierungsrat nicht zur Verfügung – 65 Bachelorstudiengänge akkreditiert und 47 Masterstudiengänge. Insgesamt wurden bis 2005³ rund 1.500 Studiengänge akkreditiert,

¹ vgl. <http://www.akkreditierungsrat.de>, Zugriff am 31.10.2007

² vgl. <http://www.zeva.uni-hannover.de/akkred/verfahren/ablauf.htm>, Zugriff am 31.01.2007

³ Neuere Zahlen hatte die Akkreditierungsagentur zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit nicht herausgegeben.

die Hälfte mit Auflagen, 30 Studiengängen wurde die Akkreditierung verweigert, 18 Anträge wurden vor der Entscheidung zurückgezogen¹.

Die Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK 2005) hat einen Leitfaden für die Akkreditierung von Studiengängen der Kommunikationswissenschaft erarbeitet. Die Autoren plädieren für Fachinhalte, die in allen kommunikationswissenschaftlich ausgerichteten Bachelor-Studiengängen Kern sind. Sie nennen das den „Integrationsbereich“ (DGPK 2005: 15f.) im Gegensatz zur fachlichen Spezialisierung eines einzelnen Studiengangs. Diese Spezialisierung kann sich auf Berufsfelder, Medien, Methoden, Anwendungs- bzw. Theorieorientierung und wissenschaftstheoretische Orientierung beziehen. Darüber hinaus lassen sich Studiengänge im kommunikationswissenschaftlichen Bereich einteilen in solche ohne Berufsfeldbezug und solche mit Berufsfeldbezug, in der Regel Journalismus, PR/Öffentlichkeitsarbeit oder Medienmanagement. Ziel der Ausbildung sollte laut DGPK sein, die Absolventinnen und Absolventen in die Lage zu versetzen, „medienvermittelte Kommunikationsprozesse auf wissenschaftlicher Basis sachgerecht zu analysieren“ (DGPK 2005: 16). Darüber hinaus betont das Papier die Vorbereitung auf einen medienbezogenen Beruf. Zu vermittelnde grundlegende Kenntnisse, die aus diesen Zielen hervorgehen, sind nach Aussage der Autoren solche zu Theorien und Modellen der Kommunikation, über die Entstehung medialer, insbesondere journalistischer Inhalte, über typische Medienformen, Medieninhalte und mediale Berichterstattungsweisen, über das Mediensystem in der Bundesrepublik Deutschland, über Medienrezeption und Medienwirkung und über empirische Methoden der Kommunikationswissenschaft (vgl. ebd.). Diese Kriterien für die Akkreditierung von im weitesten Sinne kommunikationswissenschaftlichen Studiengängen sind gedacht für Akkreditierungsagentu-

¹ Wex (2005: 284ff.) wirft die Frage auf, ob die Agenturen nach den gleichen Kriterien urteilten und nennt Beispiele, in denen Mindeststandards seiner Meinung nach nicht eingehalten wurden, die Akkreditierung trotzdem erfolgte. Eine Konkurrenz unter den Agenturen, die eine Qualitätssicherung der Akkreditierung fördern könnte, gebe es nicht (vgl. Wex 2005: 291f.). Allerdings müssen sich auch Akkreditierungsagenturen auf einem offenen – wenn auch überschaubaren – Markt um Kunden, also Hochschulen bemühen. Wer die Akkreditierungsregeln besonders strikt auslegt, könnte von den Kunden nicht ein zweites Mal beauftragt werden. Es liegt also im Interesse der Akkreditierungsagenturen, möglichst wenige Anträge abzulehnen.

ren und die Fachvertreter selbst, die eine Akkreditierung vorbereiten.¹

Initiiert wurde die Akkreditierung von Studiengängen durch den Bologna-Prozess, innerhalb dessen die Qualitätssicherung ein wichtiges Ziel ist². Dafür sind zahlreiche Initiativen gegründet worden. So z.B. die Joint Quality Initiative, Tuning, die ECA und ENQA. In der Joint Quality Initiative haben sich Qualitätsagenturen aus mehreren Ländern zusammengeschlossen, um gemeinsame Qualitätsstandards zu entwickeln. Diese „Deskriptoren“, ursprünglich „Dublin Descriptors“, erstellen Kriterien, die die Anforderungen an Absolventinnen und Absolventen der drei Studienzyklen (Bachelor, Master, Promotion) darstellen sollen. Die zu beurteilenden Bereiche sind Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Beurteilungen abgeben, Kommunikation und Lernstrategien. Die Schwierigkeit, zwischen den Diskussionsteilnehmern einen Konsens zu erzielen, ist zwischen den Zeilen der Veröffentlichung zu lesen: Einzelne Begriffe und Übersetzungen werden ausführlich erläutert und für den Bachelorabschluss wird gefordert, das ein Absolvent/eine Absolventin „unterstützt durch wissenschaftliche Lehrbücher, zumindest in einigen Aspekten an neueste Erkenntnisse in ihrem Studienfach“ anknüpft (Joint Quality Initiative 2005: 5). Das ist sicher ein sehr niedriges Niveau und wird kaum zu Handlungskompetenz und Berufsfähigkeit reichen. Problemlösungsfähigkeiten werden laut dieser Deskriptoren erst von Master-Absolventinnen und -Absolventen erwartet (vgl. ebd.). Die Deskriptoren wurden auf der Europäischen Rektorenkonferenz 2003 in Graz zur Anwendung empfohlen. Wenn der Bachelorabschluss jedoch als Regelabschluss Berufsfähigkeit bescheinigen soll, muss das Niveau der Absolventinnen und Absolventen über dem der Deskriptoren liegen.

Ganz ähnliche Ziele wie die Joint Quality Initiative verfolgt „TUNING Educational Structures in Europe“, das Berufsprofile, Lernziele und Mustercurricula für bestimmte Fächer zu entwickeln sucht und Niveaus und Arbeitsbelastung für die Vergleichbarkeit der Leistungspunktbewertung festlegen will. 2004 waren an Tuning europaweit 135 Hochschulen beteiligt. Allerdings erscheint auch hier eine Einigung auf Standards

¹ Die oben genannten integrativen Fachinhalte sind auch Bestandteil der Fachkompetenzen, wie sie in Kapitel 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung aufgelistet sind.

² In diesem Zusammenhang ist der Begriff „Qualitätssicherung“ üblich, nicht das umfassendere „Qualitätsmanagement“, obwohl es in der aktuellen Diskussion meist gemeint ist. Vgl. dazu meine Ausführungen in Kap. 2.1, Qualität als Begriff.

schwierig: Eine Liste von Kompetenzen, die in diesem Projekt entstand, enthält immerhin 85 Punkte (vgl. Wex 2005: 67f.). Journalistenausbildung ist bisher kein Tuning-Thema.

Daneben gibt es Zusammenschlüsse europäischer Akkreditierungsagenturen. Die wichtigsten sind die „European Association for Quality Assurance in Higher Education“, ENQA, in der sich 46 Agenturen zusammengeschlossen haben, um gemeinsame Standards zu erarbeiten¹, und das „European Consortium for Accreditation in Higher Education“². Daneben gibt es weitere Initiativen auf europäischer Ebene, die die Förderung der Zusammenarbeit und gegenseitige Anerkennung zum Ziel haben. Erschwert wird deren Arbeit durch unterschiedliche gesetzliche Vorgaben und kulturelle Traditionen in den einzelnen Ländern. Worin der gemeinsame europäische Hochschulraum bestehen wird, wird sich erst in den nächsten Jahren und Jahrzehnten zeigen. Das System der Leistungspunkte, des Studienaufbaus in Modulen und die Dreistufigkeit der Studienabschlüsse hat sich jedoch schon in den deutschen Hochschulgesetzen durchgesetzt, unabhängig von der Frage gegenseitiger Anerkennung³. Qualitäts- und Leistungskataloge auf europäischer Ebene sind bisher vor allem absolute Mindeststandards, noch dazu sehr allgemein gehalten, für die Beurteilung von Ausbildungsqualität deshalb nicht brauchbar⁴.

Im Gegensatz zur Akkreditierung, die die Qualität einer Studiengangsplanung prüft, zielt die Evaluation auf die qualitative Beurteilung eines laufenden Studiengangs, bzw. Teilen davon. Studentische Veranstaltungskritik ist die bekannteste und üblichste Form der Evaluation an Hochschulen.⁵ Meist handelt es sich um schriftliche Befragungen, die sich auf eine einsemestrige Veranstaltung(-reihe) beziehen, ausgefüllt von den Studierenden, ausgewertet von den Lehrenden, dem Fachbereich oder der Hochschulleitung. Die mündliche Evaluation, die im Gegensatz zur quantitativen schriftlichen Evaluation aufschlussreicher für die qualitative Beurteilung von Veranstaltungskritik ist, und des-

¹ vgl. <http://enqua.eu>, Zugriff am 31.01.2007

² vgl. <http://www.eacaconsortium.net>, Zugriff am 31.01.2007

³ vgl. <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Zugriff am 26.01.2007

⁴ vgl. zur Frage der Akkreditierung auch Kap. 2.1.3, Qualitätsmessung und -förderung im Ausbildungsbereich

⁵ vgl. Kap. 2.1.3, Qualitätsmessung und -förderung im Ausbildungsbereich

halb im Anschluss an die schriftliche Evaluation stattfinden sollte, wird oft vernachlässigt. Im Unterschied zu Lehrevaluationen im privaten Bildungsbereich ist die studentische Lehrevaluation im Hochschulbereich institutionalisiert. Ob sie hier oder dort konsequent in einen Dialog mündet, der zur Verbesserung von Ausbildung genutzt wird, kann diese Arbeit nicht klären. Studien, die einen Überblick über die tatsächliche Verwendung der gewonnenen Daten für die Lehrplanung geben, gibt es nur als Fallstudien¹.

Einen anderen Weg der Qualitätsbeurteilung ist der Deutsche Journalistenverband gegangen mit seiner Checkliste Journalistische Ausbildung an Hochschulen (vgl. DJV 2006c). Studienbewerber werden darin aufgefordert, ihre Ausbildungswahl zu hinterfragen, um „Stärken und Schwächen einzelner Studienangebote rechtzeitig zu erkennen“ (ebd.). Aufgeteilt sind die Fragen der Checkliste in drei Bereiche: Studienaufbau, Praxisbezug und Berufschancen. Anders als bei der Checkliste für Volontariate (vgl. DJV 2006d) sind hier nicht vertraglich und schriftlich festgelegte Fakten zu prüfen, sondern teilweise für Studieninteressierte nur schwer zu recherchierende Hinweise auf Strukturen².

4.4.5 Hochschulformen

Das Selbstverständnis deutscher Hochschulen orientiert sich in der Regel am Humboldtschen Bildungsideal, wonach Forschung und Lehre zu vereinen seien. Reine Forschungs- oder Lehruniversitäten, wie zum Beispiel in den USA, gibt es in Deutschland nicht. Unterschieden wird bundesweit hauptsächlich in Universität und Fachhochschule.

Die deutsche Hochschulpolitik zielte bis Ende des 20. Jahrhunderts auf die Vereinheitlichung des Hochschulsystems. Auch die im internationalen Vergleich detaillierten Vorgaben für die Umsetzung der Studienreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses belegen das. Die Förderung einzelner Universitäten als Spitzenhochschulen und Exzel-

¹ vgl. bsp. Blom/Berends/Miljoen 2001, Winteler 2002, Tegethoff 2005

² Für einen Studieninteressenten wird es nicht einfach sein festzustellen, ob ein Studiengang in der Medienbranche bekannt ist. Die Kenntnisse der Ausbildungslandschaft gerade älterer Journalisten sind häufig sehr oberflächlich (vgl. Harnischmacher 2006). Es ist für Studierende zudem schwer zu beurteilen, ob Ausbildungsmedien fachlich kompetent begleitet werden, denn die Studieninteressierten haben in der Regel weder das dafür notwendige didaktische noch fachliche Wissen, geschweige denn den Zugang zu den entsprechenden Informationen.

lenz-Zentren ist ein – heftig umstrittener – Paradigmenwechsel. Trotz der bisherigen Hochschulpolitik in Richtung Vereinheitlichung gab es schon immer Unterschiede zwischen Hochschulen, setzten innerhalb eines Fachs Fakultäten und Institute unterschiedliche Schwerpunkte und waren unterschiedlich leistungsfähig (vgl. Wex 2005: 347ff.). Die Anerkennung und Förderung dieser Unterschiede ermöglicht eine Profilbildung und damit Wettbewerb innerhalb eines Fachs. Die Leistungsunterschiede werden damit offensichtlicher, auch innerhalb der Hochschultypen. Welche Konsequenzen daraus gezogen werden sollten, ist umstritten.

Die Unterschiede zwischen Universität und Fachhochschule sind heute weniger deutlich als noch vor Jahren. Die Abschlüsse Bachelor und Master of Arts bzw. of Science werden je nach Akkreditierung vergeben, aber nicht nach Hochschultyp unterschieden, wie das beim Diplom der Fall war. Webler (2005: 35) behauptet, das „Studium an Universitäten und Fachhochschulen war – wenig bekannt – trotz unterschiedlicher Semesterzahlen des Studiums in der Summe weitgehend gleich.“ Fachhochschulstudiengänge hätten gegenüber Universitätsstudiengängen ein höheres Maß an veranstalteter, also Präsenzlehre. Jetzt würden Universitätsstudiengänge immer mehr verschult, Fachhochschulstudiengänge steigerten den Selbststudienanteil, was zu einer Annäherung der Lehrformen der beiden Hochschularten führe (vgl. ebd.).

Das unterschiedliche Lehrdeputat von in der Regel 18 Semesterwochenstunden für Fachhochschulprofessoren und 8 bis 9 Semesterwochenstunden für Universitätsprofessoren unterscheidet derzeit noch die Arbeit an Universitäten und Fachhochschulen. Allerdings kündigt sich auch hier eine Annäherung an: Anfang 2007 hat der Wissenschaftsrat¹ eine neue Typisierung von Professuren vorgeschlagen, die Forschungs- und die Lehrprofessuren mit jeweils unterschiedlichem Lehrdeputat und unterschiedlichem Zugang. Weitergedacht entspricht das einer Festschreibung der Differenzierung der Schwerpunkte der unterschiedlichen Hochschulformen bei einer gleichzeitigen Annäherung: Wenn nicht mehr alle Professuren an Universitäten einen Forschungsschwerpunkt haben, liegt es nahe, Universitäten und Fachhochschulen zu fusionieren und dabei die bisherigen Aufgaben stellen- und studiengangsbezogen zu etablieren. Dem entsprechen auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2006b: 27ff.) von Anfang 2006, in dem über die Hochschultypen hinweg eine Unterscheidung und Profilierung über einzelne

¹ vgl. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7721-07.pdf>, Zugriff am 03.02.2007

Studienangebote empfohlen wird¹.

Fachhochschulvertreter befürchten, dass praxisorientiert ausbildende Universitäten es den FHs schwerer machen, sich mit ihrem traditionellen Profil im Wettbewerb um Studierende zu behaupten (vgl. Wex 2005: 314 u. 323). Universitätsvertreter befürchten einen Verlust des wissenschaftlichen Niveaus der Studiengänge und mehr Lehrverpflichtung auf Kosten von Forschungszeit. Buck-Bechler/Lewin (2001: 137) kommen in einer Studie über Qualitätssteuerung an Fachhochschulen zu dem Schluss, dass diese durchaus Vorteile gegenüber den Universitäten haben, was die mittelfristige Entwicklung betrifft. An FHs habe die Lernkultur einen höheren Stellenwert, Kooperationen und Veränderungen seien einfacher zu realisieren, weil es ein weniger ausgeprägtes Statusdenken gebe, die Kommunikation zwischen Hierarchieebenen sei deshalb leichter und die Interdisziplinarität durch die Praxisnähe eher gegeben². Langfristig ist die Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschule wahrscheinlich nicht aufrechtzuerhalten. Nicht Hochschulen, sondern Studiengänge werden anwendungsorientiert oder forschungsorientiert sein, beides an einer Hochschule möglich sein. In einigen Bundesländern, darunter Niedersachsen, werden solche Hochschulfusionen von der Landesregierung gefördert, teilweise sind sie schon umgesetzt³.

In der Journalistenausbildung hat es in den vergangenen Jahren durchaus einen Trend zu mehr Studienangeboten an Fachhochschulen gegeben⁴. Anfang 2007 gab es 78 Ausbildungsangebote an deutschen Universitäten und Fachhochschulen, die nach eigenen

¹ Bis 2005 hatte der Wissenschaftsrat für die Fachhochschulen eine Konzentration auf praxisorientierte Studiengänge empfohlen, für Universitäten die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (vgl. Wex 2005: 370f.). Diese Schwerpunkte sind so eindeutig in der heutigen Hochschullandschaft nicht zu finden, denn die weitaus meisten Studierenden schreiben sich an einer Universität ein, um mit dem Abschluss einen Beruf außerhalb der Wissenschaft zu ergreifen. Nach den Vorstellungen des Wissenschaftsrates wären diese Studierenden an Fachhochschulen besser aufgehoben gewesen. Folgerichtig hätten die Fachhochschulen ausgebaut, die Universitäten zurückgebaut werden müssen. Das war allerdings nie der Fall, schließlich fordert die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses eine Berufsorientierung auch der universitären Studiengänge.

² Webler (2004a: 189) konstatiert, dass die zunehmende Akademisierung der FH-Professoren ebenfalls zu einer Annäherung führe.

³ z.B. Lüneburg, Niedersächsisch Technische Hochschule (NTH)

⁴ vgl. Kap. 4.1.4, Die 1990er: Diversifizierung und Neugründungen

Aussagen für den Beruf Journalist/Journalistin ausbilden¹. Dabei sind etliche, die Journalismus als eine von vielen Optionen im möglichen Berufsfeld angeben. Ob diese „Bauchladen“-Studiengänge tatsächlich eine adäquate Journalistenausbildung bieten, ist fraglich, kann an dieser Stelle allerdings nicht geklärt werden. Abbildung 4.2 zeigt, dass die Umstellung von Diplom-, Magister- und Aufbaustudiengängen auf Bachelor- und Masterabschlüsse weitgehend vollzogen ist. Etwa doppelt so viele Universitäten wie Fachhochschulen bieten Studiengänge mit dem Berufsziel Journalismus an. Fast alle Masterstudiengänge wurden an Universitäten eingerichtet. Zwei der drei FH-Masterstudiengänge sind gebührenpflichtig, in Bremen als Weiterbildungsstudiengang, in Calw über die Gebühren für die private Fachhochschule. Zu erwarten sind allerdings noch weitere Angebote, gerade auf Masterebene, denn einige Hochschulen warten offenbar mit der Einrichtung von konsekutiven Masterstudiengängen bis die ersten Bachelorabsolventen sich einschreiben können. Eine generelle Aussage dazu, ob hochschulgebundene Journalistenausbildung an Universitäten oder an Fachhochschulen besser aufgehoben ist, kann es nicht geben, wenn man davon ausgeht, dass beide Hochschultypen sich einander annähern und die Profilbildung quer über alle Hochschulen stark ausgeprägt ist. Die Qualität in Bezug auf die Journalistenausbildung ist – nach einer ersten Durchsicht der Curricula – sehr unterschiedlich, sowohl innerhalb der Hochschultypen als auch hochschulübergreifend.

	Universitäten	Fachhochschulen
Anzahl Uni/FH	35	17
Bachelor	23	15
Master	22	3
Diplom	5	2
Magister	2	1 ²
Aufbaustudiengang	4	0
studienbegleitendes Angebot	1	0

¹ vgl. Kap. 9.1, Anbieter von Journalistenausbildung

² Hierbei handelt es sich um die katholische Hochschule „Gustav-Siewerth-Akademie“ in Weilheim-Bierbronn.

Anzahl Studiengänge	57	21
---------------------	----	----

Abb. 4.2, Ausbildungsangebot Journalismus in Deutschland an Universitäten und Fachhochschulen

4.5 Akademische, schulische und betriebliche Ausbildung im Vergleich

Akademische, schulische und betriebliche Journalistenausbildung ist, wie dieses Kapitel bis hierher zeigt, sehr unterschiedlich organisiert. Dieses Kapitel soll die Stärken und Schwächen der einzelnen Ausbildungswege auf Grundlage des hier erarbeiteten Kompetenzmodells für die Journalistenausbildung gegeneinander abwägen. Dabei geht es um eine Potentialanalyse, nicht um die tatsächliche Ausbildungsleistung. Diese könnte erst in einer noch durchzuführenden empirischen Studie untersucht werden. Grundlage der Potentialanalyse sind die bislang erarbeiteten Qualifikationsziele, das Kompetenzmodell und die Befunde zu den Ausbildungswegen aus Kapitel 4.1 bis 4.4. Mithilfe dieser Aussagen analysiere ich das Potential, also die mögliche, nicht tatsächliche Ausbildungsleistung der genannten Ausbildungswege.

Dabei steht die akademische Ausbildung für Studiengänge zur Journalistenausbildung an Universitäten und Fachhochschulen, mit oder ohne integriertes, vor- oder nachgelagertes Volontariat. Mit schulischer Ausbildung ist die Ausbildung an Journalistenschulen gemeint. Mit betrieblicher Ausbildung ein Volontariat ohne vor- oder nachgelagertes Studium des Journalismus oder der Journalistik.

Medienbetriebe haben ein selbstverständliches und berechtigtes Interesse daran, ihr Personal nach eigenen Vorstellungen auszubilden. Volontäre lernen Rollen und Handlungsprogramme in einem spezifischen journalistischen Milieu, dem des jeweiligen Medienbetriebs, dem der jeweiligen Redaktion (vgl. Blöbaum 2000b: 28f. u. Weischenberg 1990e: 31). Volontäre und Volontärinnen reproduzieren vorgefundene Rollen und Programme, wenn sie nicht zufällig oder durch sonstige Ausbildung diese Rollen und Programme hinterfragen und reflektieren. Reflexion dieser Rollen und Programme, die Abweichung zur Folge haben könnte, wird vom Medienunternehmen kaum als Ausbildungsziel gefördert werden, weil das den reibungslosen Ablauf des Betriebs stören würde. Dem Volontariat fehlt also eine mediumunabhängige Basis, die Reflexion auf der Grundlage von Hintergrundinformationen fördert und die systematische Einübung analytischen Denkens. Das Erlernen Volontäre zwar häufig in einem vorangegangenen

Studium, allerdings liefert das nicht den medienspezifischen Hintergrund durch journalistisches Fachwissen. Weischenberg (1990e: 30) spricht im Zusammenhang mit journalistischer Ausbildung von dem Ziel, „eine gewisse Resistenz gegen die Verhältnisse in den Medienbetrieben aufbauen zu können“.

„Dieses ‚journalistische Milieu‘ ist für jede Art von Journalistenausbildung ein wichtiges Bezugssystem. Dabei geht es an der Hochschule aber eben nicht um bedingungslose Adaption, sondern um Diskussion und Reflexion der Medienpraxis – im Interesse des Journalismus und seiner Zukunft. Denn dieses Milieu mit seinen vielfältigen Beeinflussungen und seinem jeweiligen medien-spezifischen Klima ist stets in Gefahr, sich zu verselbständigen: seine eigenen Maßstäbe für Erfolg, für Wahrheit und für Moral zu entwickeln.“ (Weischenberg 1990e: 31)

Gleiches gilt für medienbetriebseigene Journalistenschulen, denn auch die dort Ausgebildeten werden lediglich innerhalb eines Medienbetriebs für einen Medienbetrieb ausgebildet, wenn auch oft in verschiedenen Publikationen bzw. Medien¹. Eine rein wissenschaftliche Ausbildung, kann allerdings auch keine adäquate journalistische Ausbildung sein. Die journalistische Sozialisation wäre äußerst mangelhaft. Journalistenausbildung braucht also die betriebliche Erfahrung², auch, um darüber reflektieren zu können, auch um Journalismus zu erleben, zu analysieren und weiterentwickeln zu können. Dafür bietet sich ein Zusammenspiel von analytisch-basierten, von Medienbetrieben weitgehend unabhängigen und einer betrieblichen Ausbildung an.

Journalistenausbildung kann also nicht völlig unabhängig vom Arbeitsmarkt sein, sondern muss für den bestehenden journalistischen Arbeitsmarkt ausbilden, berufsadäquat. „Zwischen Berufsfeld und Hochschule sind Verbindungen herzustellen“, schreibt Blöbaum (2000b: 55) dazu. Das heißt, das Berufsfeld ist Gegenstand von Forschung und Lehre, Bedingungen und Probleme des Berufsfeldes werden reflektiert und Rollen und Programme geübt und weiterentwickelt – in der Simulation und der beruflichen Praxis (vgl. Blöbaum 2000b: 55).

¹ Die Aussagen zu Journalistenschulen stützen sich auf die Selbstdarstellung der Journalistenschulen auf den jeweiligen Homepages und die Erfahrung der Autorin durch ihre Arbeit an einer Journalistenschule. Neuere Studien zur Ausbildungsleistung von Journalistenschulen sind nicht bekannt.

² Annika Lante (2005: 34) hat Volontärinnen und Volontäre vor und nach dem Volontariat befragt, wenn auch mit relativ kleiner Stichprobe von erst 90, dann 36 Volontären. Dabei fand sie heraus, dass die Volontariatserfahrung hauptsächlich die Rollenkompetenz im Zusammenspiel mit den Kolleginnen und Kollegen sowie die handwerklichen Kenntnisse stärkt.

Laut dem in dieser Arbeit entwickelten Kompetenzraster für die Journalistenausbildung ist die Integration von Theorie *und* Praxis der Schlüssel zum Erwerb von *Handlungskompetenz*. Ohne die Erfahrung mit entsprechenden Handlungskontexten ist spezifische Kompetenz nicht zu erwerben. Schobel (2005: 106) schreibt: „für die Operationalisierung von Kompetenz im Rahmen von Curricula ist dieser Punkt entscheidend, da spezifische Kompetenz nur durch Simulation realer Handlungskontexte gefördert werden kann.“ Theorie spielt sowohl im Volontariat als auch in vielen Journalistenschulen laut Selbstdarstellung eine nur untergeordnete Rolle, ist aber die Basis journalistischer Analyse und der Analyse des Mediensystems. *Fachkompetenz* kann über alle Ausbildungswege erlangt werden, wird jedoch im Volontariat weniger systematisch und umfassend vermittelt als an Hochschulen. Das trifft auch auf die meisten Journalistenschulen zu, die sich auf handwerkliche Fertigkeiten konzentrieren. *Sachkompetenz* wird in der Regel außerhalb des Volontariats erworben und außerhalb der Journalistenschule, beispielsweise durch ein vorangegangenes Studium. Hochschulgebundene Journalistenausbildung muss den Erwerb von Sachkompetenz innerhalb des Studiums gewährleisten, beispielsweise durch einen thematischen Schwerpunkt oder ein zweites Studienfach. *Basiskompetenzen* sind durchaus in allen Ausbildungswegen zu erwerben.

	Volontariat	Journalistenschule	Hochschule
Fachkompetenz	⊙	⊙	⊕
Sachkompetenz	⊙		⊕
Handlungskompetenz	⊕	⊙	⊙
Integration von Theorie und Praxis	⊙	⊙	⊕
Basiskompetenzen	⊕	⊙	⊙

Abb. 4.3, Potentialanalyse der Ausbildungswege in Bezug auf die Kompetenzvermittlung
(⊙ = geringes Potential, ⊙ = mittleres Potential, ⊕ = hohes Potential)

Die in Kapitel 3 erarbeiteten Qualifikationsziele sind, Journalisten durch Ausbildung in die Lage zu versetzen, ihre gesellschaftliche Aufgabe wahrnehmen zu können und ihre Auftrags- und Arbeitsplatzanforderungen erfüllen zu können. Um beides gewährleisten zu können, sollte Journalistenausbildung unabhängig, praxisorientiert, analytisch-reflektierend sein und authentische betriebliche Erfahrung bieten. Das Potential dafür bietet am ehesten eine Hochschule. Die Unterscheidung in die Hochschulformen

Fachhochschule und Universität ist an dieser Stelle nicht möglich, weil dazu eine detailliertere Untersuchung notwendig wäre, nicht nur eine Potentialanalyse. Zu vermuten ist, dass einige universitäre Ausbildungsangebote für den Journalismus die Handlungskompetenz vernachlässigen, einige Fachhochschulangebote die Fach- bzw. Sachkompetenz vernachlässigen. Erst eine empirische Untersuchung kann das klären. Festzuhalten bleibt, dass Hochschulen das größte Potential für eine qualitativ hochwertige Journalistenausbildung haben. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit konzentriere ich mich deshalb auf die hochschulgebundene Journalistenausbildung.¹ Das Potential unabhängiger Journalistenschulen ist zwar durchaus hoch, sie konzentrieren sich aber in der Regel auf die handwerkliche und ethische Seite der Ausbildung und bieten zudem eine relativ kurze Ausbildungszeit an. Volontariate und medienbetriebseigene Journalistenschulen bieten durch die Art ihrer Organisation – wie oben dargelegt – im Vergleich das geringste Potential, die genannten Qualifikationsziele zu gewährleisten. Das heißt, dass alle hier vorgestellten Ausbildungsarten durchaus in der Lage sind, gute Journalistinnen und Journalisten auszubilden. Die strukturellen Eigenheiten führen jedoch zu einer geringeren oder höheren Wahrscheinlichkeit, dass die jeweilige Ausbildung einen hohen Anteil dieser guten Journalistinnen und Journalisten hervorbringt.

¹ Allerdings ist hier zu bedenken, dass eine Erstausbildung nicht ausreichen wird, um dauerhaft den beruflichen Anforderungen in einer sich verändernden Medienwelt zu gewährleisten. Lebenslanges Lernen, auch mit gezielter Weiterbildung, um bestimmte Qualifikationen zu erreichen, muss den Kompetenzerwerb der Erstausbildung ergänzen.

5 Journalistische Fachdidaktik

Didaktik ist die wissenschaftliche Reflexion von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Gudjons 2001: 233). Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik¹ beziehen sich als Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft aufeinander (vgl. Kron 2004: 33ff.). Dabei versammelt die Fachdidaktik

„[...] alle Bemühungen aller Fachwissenschaften, Nachbardisziplinen und Teildisziplinen der Didaktik um die Vermittlung fachlich organisierter kultureller Inhalte.“ (Kron 2004: 35)

Fachdidaktik orientiert sich sowohl an der Fachwissenschaft, auf die sie sich bezieht, als auch an den Vermittlungsaufgaben, die sie zu leisten hat. Liegt der Schwerpunkt der Fachdidaktik einseitig auf der Fachwissenschaft, vernachlässigt sie ihr Vermittlungspotenzial. Konzentriert sich Fachdidaktik zu sehr auf Vermittlungsaufgaben, reduziert sie sich auf Methodik, auf Lehrverfahren. Es fehlt die wissenschaftliche Reflexion und professionelle Begründung (vgl. Kron 2004: 36f.).

Eine journalistische Fachdidaktik beinhaltet deshalb sowohl Informationen über Lerninhalte und Lernziele, die fachwissenschaftlich, also in diesem Fall aus der Journalistik heraus legitimiert sind, als auch Informationen über die Vermittlung dieser Inhalte. Dabei spielt Methodik – also Lehrmethoden, Organisation, Zeit, Ergebniskontrollen und Auswertungen – eine Rolle, daneben aber auch Voraussetzungen, Rollenverständnis und Interaktion der Beteiligten (vgl. Kron 2004: 206f.). Dieses Verständnis von Ausbildungsplanung fußt auf systemtheoretischen und konstruktivistischen Ansätzen didaktischer Theorie² (vgl. Kron 2004: 66ff.). Vor organisatorischen und methodischen Überlegungen stehen dabei immer didaktische Erwägungen³, denn erst diese bilden die

¹ Die in diesem Kapitel erarbeitete Fachdidaktik orientiert sich an den Bedingungen hochschulgebundener Journalistenausbildung (vgl. Kap. 4.5, Akademische, schulische und betriebliche Ausbildung im Vergleich). Sie kann jedoch prinzipiell auch auf andere journalistische Ausbildungswege angepasst werden.

² Die konstruktivistisch orientierte Didaktik betont die Interaktionsebene von Lernen bzw. Lehren. Je nach Ausformung vernachlässigt sie andere wichtige Planungselemente (vgl. Kap. 5.1, Lernziele).

³ Dem stimmen konstruktivistisch basierte Didaktiker nicht unbedingt zu. Für die berufliche Ausbildung halte ich die Forderung jedoch für unerlässlich. In der Erstausbildung mag der Rahmen für Lernziele und -inhalte breiter gefasst werden und der Entscheidungsspielraum für die Lernenden damit größer. Berufliche Ausbildung verfolgt jedoch ein engeres Ziel.

Begründung für die Anwendung einer Methode, eines organisatorischen Elements.

„Methodische Erwägungen setzen immer schon didaktische voraus und haben an ihnen ihr Kriterium; insofern gilt der Satz vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“ (Klafki 1971: 4)

Um Journalistenausbildung zu organisieren, muss demnach zuerst die fachdidaktische Grundlage geschaffen werden, auf die sich die Planung beziehen kann. Fachdidaktik bezieht sich in diesem Fall auf wissenschaftliche begründete Lernziele und Lerninhalte¹. Methodik beinhaltet in diesem Verständnis auch Fragen der Lernmittel, der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und des Lernerfolgs². Die Entwicklung einer Struktur dieser didaktisch-methodischen Elemente heißt Curriculum (vgl. Kron 2004: 215). Dieses Kapitel erarbeitet die Planungsstruktur für ein fachdidaktisch begründetes Curriculum. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht detaillierte Angaben, welche Inhalte mit welchen Methoden Bestandteil der Journalistenausbildung sein sollen. Eine solche Didaktik hätte sich schon bald überlebt, weil sie sich nicht an Veränderungen und Spezialisierungen anpassen kann. Es geht vielmehr um eine Entscheidungssystematik auf didaktischer Grundlage.

„Didaktik ist eine spezifische Form, über Unterricht zu reflektieren, nicht aber Handlungsanleitungen zum Unterricht zu entwickeln oder gar in bestimmten Formen im Unterricht zu handeln.“ (Kron 2004: 151)

¹ In der frühen bildungstheoretisch orientierten Didaktik bezeichnete das Primat der Didaktik vor der Methodik die Priorität des Inhalts vor den Lernverfahren und gestaltbaren Lernumgebungen (vgl. Terhart 2005: 40f.).

² Dass diese Fragen so differenziert zu betrachten sind, dass sie in einer Fachdidaktik als Einzelfragen beantwortet werden sollten, berührt diese Einteilung nicht, wie ich im Verlauf dieses Kapitels zeigen werde.

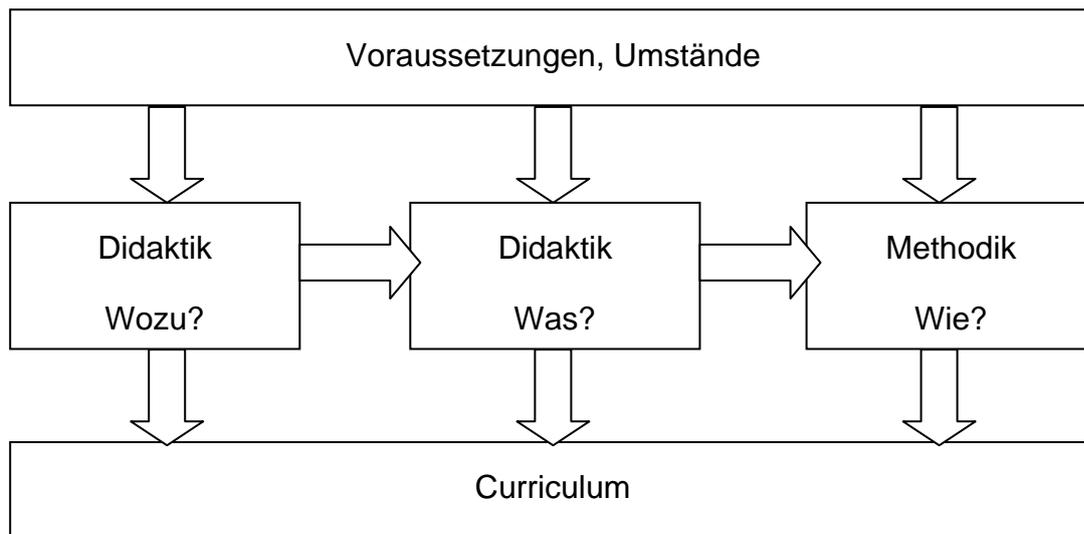


Abb. 5.1 Verhältnis von Didaktik, Methodik und Curriculum

Dabei geht es nicht um die Entwicklung eines starren geschlossenen Lehrplans¹, sondern eines Gerüsts, das von Lehrenden auf die spezifische Lernsituation bezogen umgesetzt wird. Es muss demnach offen für Aktualisierungen sein und für Adaptionen an die Voraussetzungen und Bedürfnisse einer Lerngruppe, mit anderen Worten: Es muss ein offenes Curriculum sein (vgl. Kron 2004: 215). Journalismus und die Bedingungen, unter denen Journalismus produziert wird, verändern sich ständig. Ein bis ins letzte vorgegebener, sogenannter geschlossener Lehrplan², behielte deshalb nur kurz seine Gültigkeit.

Diesem Postulat des Offenen Curriculums entspricht das „Berliner Modell“, eine didaktische Konzeption, die als lerntheoretische Didaktik bekannt wurde. Seit seiner ersten

¹ Im Englischen spöttisch als „teacher-proof curriculum“ bezeichnet (vgl. Kron 2005:212).

² ‚Lehrplan‘ und ‚Curriculum‘ bedeuten im Wortsinn zwar das selbe, werden in der Didaktik aus der theoretischen Diskussion heraus jedoch unterschiedlich verstanden. Die Curriculum-Theorie, die insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren eine große Bedeutung hatte, ging von der Planbarkeit der Lehre bis ins Detail aus. Geplant wurde dabei jedoch nicht vom einzelnen Lehrenden selbst, der führte nur aus, was das Curriculum ihm/ihr vorgab. Man arbeitete mit Lernzielrastern, die empirische Kontrolle vorgaukelten, aber nicht einhalten konnten und Lernende wie Lehrende zu Automaten degradierten. Heute wird der Curriculum-Begriff wieder offener verstanden (vgl. dazu auch Gudjons 2001: 247f., Kron 2004: 200ff. und Peterßen 2000: 114ff.).

Veröffentlichung 1962¹ hat das Berliner Modell viele Ergänzungen und Modifikationen erfahren, auch vom Autor selbst, der nach seinem Wechsel von Berlin nach Hamburg drei Jahre später mit Kollegen das „Hamburger Modell“ entwickelte (vgl. Heimann 1991 u. Heimann/Otto/Schulz 1979). Diese Modifikation baut auf dem Berliner Modell auf, ist jedoch weniger praktikabel und vor allem zeitgeistgeprägt, was sich in bestimmten Zielvorgaben äußert (vgl. Peterßen 2000: 91ff.). Solche Veränderungen hat das Berliner Modell in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder erfahren, blieb jedoch Grundlage didaktischer Planung auf vielen Ebenen. Die lerntheoretische Didaktik „ist in sich so offen und beweglich, daß sie ohne weiteres Veränderungen und Erweiterungen aufnehmen kann, sofern dies durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse erforderlich wird“ (Peterßen 2000: 92). Peterßen (2000: 91) bezeichnet die lerntheoretische Didaktik als Metatheorie:

„Sie macht keine inhaltlichen Aussagen über das didaktische Feld und gibt keine Handlungsanweisungen dazu vor, wie im didaktischen Feld zu verfahren ist. Sie versteht sich vielmehr als Anleitung, Theorien über das didaktische Feld und das darin sich abspielende Geschehen erstellen zu können.“

Diese Offenheit ergibt sich aus der Definition einer grundsätzlichen Struktur von Lehre, von der auf konstante Elementarstrukturen und inhaltliche Variabilität geschlossen werden kann (vgl. Heimann 1991). Daraus abgeleitet entsteht ein Raster, das in Entscheidungsfelder und Bedingungsfelder aufgebaut ist. Die Planung von Lehre ist demnach ein ständiger Entscheidungsprozess, bei dem bestimmte Bedingungen bedacht werden müssen und zwar in gegenseitiger Interpendenz, nicht unabhängig voneinander. Dadurch wird jedes einzelne Feld systematisch kritisch analysiert, auch Ziele und Inhalte. Das Bedingungsfeld bezeichnet die Voraussetzungen, die vom Lehrenden kaum beeinflussbar sind: In welchem Umfeld findet die Ausbildung statt? Welche Voraussetzungen bringen die Lernenden mit in Bezug auf den kulturellen und sozialen Hintergrund sowie das Verhalten und die Intelligenz? Welche Voraussetzungen bringt der Lehrende selbst mit? Die Entscheidungsfelder können erst geplant werden, wenn die Bedingungsfelder

¹ Das Berliner Modell verstand sich als Gegenentwurf zur damals üblichen didaktischen Analyse mit ihrem bildungstheoretischen Hintergrund. Die Bildungstheoretiker stellten die Bildung und damit den Inhalt in den Vordergrund der Planung von Lehre. Die Lerntheoretiker sahen den Prozess des Lernens und Lehrens im Vordergrund und forderten die Berücksichtigung auch anderer Faktoren wie Interaktion, Methode und Voraussetzungen. Heute sprechen manche Didaktiker wieder vom „Primat des Inhalts“ (vgl. Peterßen 2000: 91ff.).

analysiert sind, denn sie richten sich nach den äußeren Umständen. Die Entscheidungsfelder selbst strukturieren die eigentliche Lehre über Ziele (bei Heimann „Intentionen“), Inhalte, Methoden und Medien.

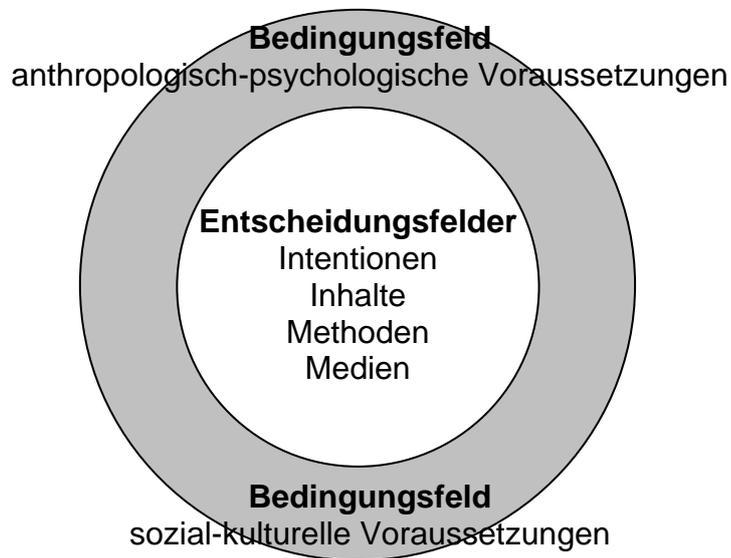


Abb. 5.2, Das lerntheoretische Berliner Modell der Didaktik: Entscheidungsfelder/Bedingungs-felder

In dieser systematisch-kritischen Analyse liegt der entscheidende Unterschied zu anderen didaktischen Modellen, die Ziele, zum Teil auch Inhalte stärker vorgeben und damit anfälliger für ideologisch gefärbte Vorgaben sind (vgl. Peterßen 2000: 93).

Inhaltsneutral ist auch die systemtheoretisch-konstruktivistische didaktische Theorie, deren Grundlagen König/Riedel (1971) veröffentlichten¹. Sie wandten sich gegen die Betonung der „Gestaltung“ im Planungsprozess und sprachen in dieser Phase von „Konstruktion“. Vor der Realisierung und Überprüfung von Lehre steht demnach die gedankliche Durchdringung einer möglichen Umsetzung. Das gilt natürlich auch für andere Planungsmodelle, hier jedoch in weit stärkerem Maße. König/Riedel (1971: 21ff.) identifizieren vier Planungssequenzen von Lehre, die sehr detailliert beschrieben sind und ebenso detailliert geplant („konstruiert“) werden sollen, und zwar für jede Einzelaufgabe innerhalb einer Unterrichtseinheit sowie für die Unterrichtseinheit selbst. Bei der Bestimmung der Teilbereiche der Planungssequenzen soll der Lehrende detailliert beschriebene Planungsfragefolgen, genannt „Algorithmen“, abarbeiten. Diese Al-

¹ Selbst in aktuellen Veröffentlichungen zu didaktischen Planungsmodellen und Theorien stehen Veröffentlichungen aus den 1960er und 1970er Jahren im Mittelpunkt.

gorithmen sollen dem Lehrenden ermöglichen, alle Details der Unterrichtsplanung zu erfassen und zu konstruieren. Die Zerlegung in Details soll durch das Denken in Systemen die Planung vereinfachen. Die Algorithmen umfassen jedoch über hundert Seiten (vgl. Riedl/König 1971: 28ff.). Diese abzuarbeiten kann ein Lehrender im Alltag nicht leisten, zumal das für jedes Lehrelement innerhalb einer Einzelveranstaltung geleistet werden soll. Der Ansatz ist deshalb nicht praktikabel¹. Einige Ansätze aus der systemtheoretisch-konstruktivistischen Didaktik sind jedoch durchaus in das Berliner Modell integrierbar. So zum Beispiel die Forderung, den Lernprozess möglichst durch selbstständiges Lernen voranzubringen oder die Betonung der Interaktion als eigenständiges Element. Für ein eigenes didaktisches Planungs- oder Realisierungsmodell reicht das jedoch nicht. Konstruktivistische Didaktik kommt ins Spiel, wenn es darum geht, die Planungsschritte auszufüllen. Zwar negieren radikal-konstruktivistische Ansätze die Berechtigung, Lernziele für ganze Gruppen zu planen – wenn die Konstruktion der Wirklichkeit vom Individuum für das Individuum geschieht, kann das Lernen auch nur je individuell konstruiert werden –, gemäßigte Ansätze lassen sich jedoch durchaus auf diese Planungsschritte ein. Dabei spielen die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden eine besondere Rolle, denn die Lernenden stehen gleichberechtigt neben den Lehrenden. Zusammen erarbeiten sie Konstruktionen der Wirklichkeit durch Beobachtung und Reflexion. Dafür übernimmt der Lernende Verantwortung, gibt sie nicht an

¹ Dieser systemtheoretisch-konstruktivistische Ansatz weist weitere Schwächen auf: Die Abfolge der Planungssequenzen ist bewusst vorgegeben. Erst zum Schluss den Anfangszustand der Lernenden in die Überlegungen einzubeziehen, ist jedoch ineffizient. Die Planungen müssen sich vielmehr am Anfangszustand orientieren. Schließlich muss nichts geplant werden, von dem schon zu Anfang klar ist, dass es nicht angewendet werden soll. Diese Sequenz, mitsamt der Frage des Endzustands, des Lernziels, gehört also an den Beginn der Planung. Lediglich die Überprüfung des Lernerfolgs kann am Ende bleiben, weil sie abhängig von den einzelnen Operationen ist. Vorgeworfen wurde der systemtheoretisch-konstruktivistischen Didaktik die Erstarrung der Lehre durch diese detailversessene Planung. König/Riedel (1971: 186f.) halten dem entgegen, dass derjenige, der sich so detailliert über eine Unterrichtssequenz Gedanken gemacht hat, wie das die Planungssequenzen und Algorithmen vorgeben, auch so viele Handlungsmöglichkeiten in der Hinterhand hat – die er allerdings zuvor verworfen hat –, dass er jederzeit auf eine veränderte Situation eingehen kann. Die geradezu detailbesessene Planung impliziert darüber hinaus, dass jedes Detail in der Lehre planbar sei. Lehre ist jedoch viel zu komplex, um bis ins Letzte geplant werden zu können. Das verhindert schon die zwangsläufige Subjektivität der Lehrenden, die aus der Natur der Sache heraus nicht in der Lage sind, alle Details objektiv zu beurteilen und voranzuplanen. Insofern birgt das König/Riedel-Konzept nicht auflösbare Widersprüche.

den Lehrenden ab, der lediglich das Umfeld schafft, in dem Lernen möglich ist. Reich (2000: 283) bezeichnet diese Didaktik auch als interaktionistisch-konstruktivistische Didaktik, weil die Beziehungen und der Kommunikationsprozess über die Beobachtungen der Wirklichkeit im Mittelpunkt stehen.

„Konstruktivistische Didaktik fordert zu einem Sprach- und Konstruktionspiel auf, das seine eigenen Regeln exponiert, indem alle Beteiligten von ihrer Beobachterperspektive aus das darlegen können, was sie zu ihrer Wirklichkeitskonstruktion veranlaßt. Das Ergebnis wird als zeitbezogener Konstruktionsgewinn festgehalten, aber nicht als universelle Wahrheit gegen Andere abgegrenzt.“ (ebd.)

Konstruktivistische Ansätze sind also – im Gegensatz zu Planungsstrukturen – in Fragen der Lernformen, der Methoden relevant. Das Berliner Modell ist offen genug, diese Ansätze zu integrieren.

Allerdings weist das Berliner Modell durchaus Schwächen auf und kann deshalb nur in überarbeiteter Form Grundlage einer didaktischen Planung sein. So sind die Begrifflichkeiten teilweise irreführend: Unter Methoden wird beispielsweise auch das räumliche Umfeld betrachtet, Medien werden aus der Methodenfrage ausgeklammert und gesondert betrachtet. Das betont die Entscheidung über Medien – Anfang der 1960er Jahre war das etwas Neues. Ein eigenes Entscheidungsfeld ist jedoch nicht gerechtfertigt. Medienentscheidungen sind vielmehr eine Methodenfrage. Ausgeklammert sind die Fragen des Lernerfolgs und die der Interaktion (Heimann/Otto/Schulz 1979). Beide rechtfertigen durchaus ein eigenes Entscheidungsfeld. Deren Fehlen – bzw. Integration in andere Entscheidungsfelder – im Berliner Modell mag an der ursprünglichen Orientierung auf die Lehrenden liegen, die dem Modell vorgeworfen wird. Die lerntheoretische Didaktik und mit ihr das Berliner Modell sind jedoch offen genug, solche Modifikationen aufnehmen zu können. Diese Arbeit erstellt ein Offenes Curriculum für die Journalistenausbildung deshalb auf der Basis eines *modifizierten* Berliner Modells.

Stringenter als die von Heimann verwendeten Begriffe und klarer fokussiert auf die Lernenden erscheint mir die Einteilung von Entscheidungsfeldern in

- Lernziele
- Lerninhalte
- Lernformen
- Interaktionen

- Lernmittel und
- Lernerfolg.

Die Bedingungsfelder unterteilt Heimann (1991) in anthropologisch-psychologische und sozial-kulturelle Voraussetzungen, beide wiederum in ihre Wirkungen: zielsetzende, konditionierende und organisierende. In der Journalistenausbildung sind zielsetzende Bedingungen übergeordnete Ausbildungsziele wie die Berufsbefähigung für Informationsjournalismus¹. Konditionierende Bedingungen sind beispielsweise die Rahmenbedingungen durch Hochschulgesetze und Teilnehmervoraussetzungen². Organisierende Bedingungen sind zum Beispiel Räume und Zeitvorgaben³. Diese Bedingungsfaktoren müssen in die Planung eines Curriculums einbezogen werden. Weil sie jedoch nicht für alle Hochschulen gleich sein können oder gar sollen, macht es keinen Sinn, hier exakte Vorgaben zu machen, die nur in dieser spezifischen Form eine qualitativ hochwertige Ausbildung gewährleisten würden. Es geht vielmehr darum, Ausbildung systematisiert zu analysieren und daraus Vorgaben und Handlungen abzuleiten, deren Ausprägung voneinander abhängig ist. Grundlage einer Fachdidaktik müssen deshalb nicht konkrete Handlungsanweisungen sein, sondern Strukturierungsmodelle, die der/die Lehrende mit seinem/ihrer Fach- und Methodenwissen und Lernzielen ausfüllen kann.

Um die Unterschiedlichkeit und zumindest teilweise Beeinflussbarkeit der Voraussetzungen darzustellen, formuliere ich das Bedingungsfeld entsprechend um: Bedingungen sind solche, die die Institution vorgibt, wie zum Beispiel Studienziele, räumliche, organisatorische und personelle Bedingungen, sowie die Voraussetzungen, die die unmittelbar Beteiligten mitbringen, die Lernenden wie auch die Lehrenden. Dazu gehören Vorkenntnisse, Erfahrungen, Meinungen und Persönlichkeit.

Ein Lehrender, der eine einzelne Veranstaltung plant, wird die vorgefundenen Bedingungen weitgehend hinnehmen müssen. Das heißt jedoch nicht, dass Bedingungen akzeptiert werden müssen. Sie müssen im Gegenteil beständig kritisch analysiert werden und auf den entsprechenden Einflussebenen – Hochschulbürokratie, Politik, Medien,

¹ vgl. Kap. 3.1.3, Qualifikationsziele, und 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung

² vgl. Kap. 4.4, Studium und Kap. 5.7, Lehr- und Lernkompetenz

³ vgl. Kap. 5.5, Lernmittel

Recht – verändert werden. Qualitätsmanagement setzt dieses beständige Hinterfragen voraus. Wer sich in seinen Einflussmöglichkeiten nicht für günstige Vorbedingungen einsetzt, akzeptiert eine Qualitätsminderung der Lehre, selbst wenn dieser Einfluss sich auf so simple Dinge wie die Raumverteilung für Veranstaltungen beschränkt.

Das an die Erfordernisse der hochschulgebundenen Journalistenausbildung angepasste Didaktische Planungsmodell lässt sich am besten in Pfeilform darstellen. Ausgehend vom Bedingungsfeld werden zunächst die Lernziele geklärt. Daraus sind die Lerninhalte zu entwickeln, von denen wiederum die Lernmethoden abhängig sind. Dazu zählen Lernformen, Interaktionen und Lernmittel. Wie erfolgreich der Lernprozess war, kann am Schluss festgestellt werden. Die Pfeilform gibt zwar einen Planungsweg vor, der läuft allerdings nicht in einer Linie vom Bedingungsfeld auf den Lernerfolg zu. Alle Felder sind voneinander abhängig. Die Interdependenz der Planungsschritte hat deshalb eine permanente Abstimmung untereinander zur Folge. Das Bedingungsfeld wird erst durch diese Interdependenz veränderbar.

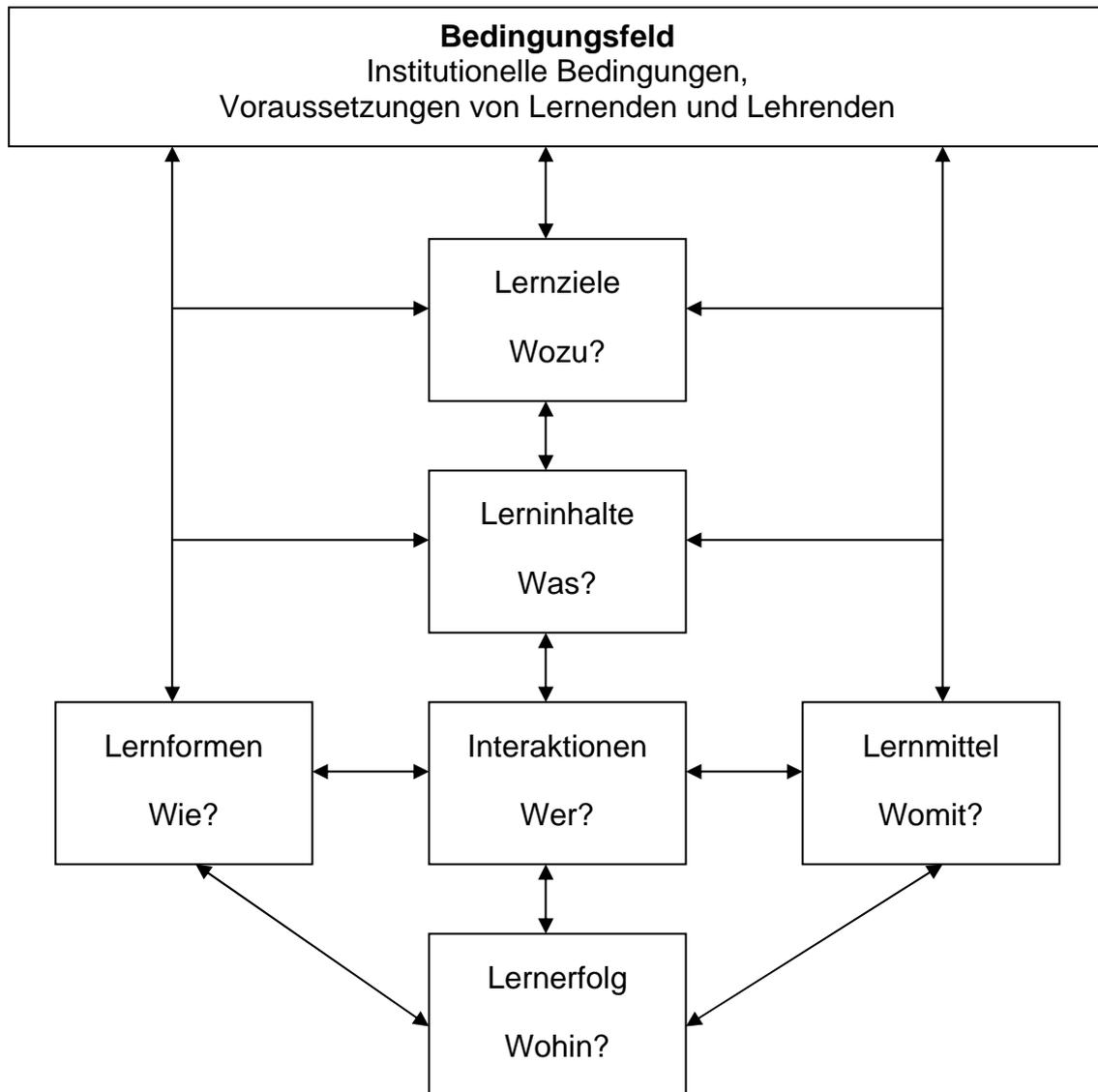


Abb. 5.3, Didaktisches Planungsmodell „Pfeil“

Die folgenden Kapitel erörtern die Planungsschritte Lernziele, Lerninhalte, Interaktionen, Lernformen, Lernmittel und Lernerfolg für die Journalistenausbildung. Dabei geht es nicht um Handlungsanweisungen für die Planung einzelner Lehrveranstaltungen, sondern um grundsätzliche Erwägungen für die Planung von Curricula und Lehr-/Lernkonzepten. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Diskussion von Lehr- und Lernkompetenz als wichtiger Aspekt des Bedingungs-feldes, der in einer journalistischen Fachdidaktik nicht außer acht gelassen werden darf.

5.1 Lernziele

Aus den Lernzielen heraus ergibt sich die gesamte Planung der Lehre. Blankertz (2000: 94f.) spricht in diesem Zusammenhang von einem Implikationszusammenhang zwischen Zielen und anderen Unterrichtselementen, über die der/die Lehrende entscheiden muss. Dieser Implikationszusammenhang ist wechselseitig, auch wenn die Frage der Lernziele prioritär ist (vgl. Peterßen 2000: 363). Wer so strukturiert plant, macht sich systematisch bewusst, welche Lernzielbereiche er auf den verschiedenen Stufen gerade bearbeitet. Daraus ergibt sich wiederum, dass die Stufen der Planung nicht isoliert betrachtet werden können, sondern sich wechselseitig beeinflussen. Lernzielorientierung didaktischer Planung wird häufig als „Maschinenmodell“ bezeichnet, bei dem kein Raum für spontanes Lernen, für nicht-kognitive Lernziele und Abstimmung von Inhalten und Methoden auf einzelne Lernende oder Lernendengruppen bleibe (vgl. Terhart 2005: 32ff.). Diese Gefahr besteht jedoch nur, wenn die Lernziele dem Lehrenden bis ins Detail vorgegeben werden und andere Planungspunkte nicht beachtet werden.

In der Didaktik wird unterschieden zwischen dem intentionalen Akt des Unterrichts und dem funktionalen Akt der Erziehung. In der Schule hat der Erziehungsaspekt sicher einen höheren Stellenwert als in der Hochschule. Aber auch hier spielen übergeordnete Verhaltensweisen als Lernziele eine Rolle. Dazu gehören Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Sozialverhalten (vgl. Peterßen 2000: 363ff.). Die derzeitigen Studienreformen betonen diesen Aspekt, indem zum Beispiel Präsentationstechniken als eigenständiges Lernziel eine Bedeutung erhalten (vgl. HRK 2004: 84ff.). Das Raster journalistischer Kompetenz, das ich in Kapitel 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung, entwickelt habe, weist ebenfalls auf solche übergeordneten Lernziele hin, indem es Basiskompetenzen auflistet. Entscheidungen über Lernziele sind dabei immer auch Wertentscheidungen und bedürfen deshalb einer wissenschaftlichen Entscheidungsgrundlage und einer systematischen Entscheidungsstruktur. Ansonsten besteht die Gefahr, Lernziele ideologisch oder modisch auszurichten.

Die Lernzieltaxonomien¹, die in den 1970er Jahren entwickelt wurden, versuchen, Lernziele bis ins Detail vorzugeben und präsentieren lange Listen möglicher Lernziele. Das ist wenig praktikabel. Wenn die Anforderungen eines Ausbildungsziels sich ändern, müsste sich auch die Liste möglicher Lernziele ändern, ebenso bei Veränderungen in-

¹ vgl. dazu vor allem Bloom u.a. 1976 und Krathwohl 1975

nerhalb des Bedingungsfelds. Eine Lernzielliste, die den Anspruch hat, alle nur möglichen Ziele aufzulisten, kann darüber hinaus immer nur für einen Bereich gelten. Eine Lernzielliste für den Grundschulunterricht muss anders aussehen, als eine Lernzielliste für die Maurerausbildung oder die Ausbildung von Wissenschaftlern. Die derart lernzielorientierte Didaktik ignoriert das weitgehend und vernachlässigt darüber hinaus die methodischen und vor allem interaktiven Aspekte (vgl. Peterßen 2000: 365ff.). Brauchbar und in der Didaktik anerkannt ist hingegen die Grobeinteilung von Lernzielen¹:

- kognitives Lernen: Denken, Wissen, Problemlösung, intellektuelle Fähigkeiten
- psycho-motorisches Lernen: Erwerb sichtbarer Fähigkeiten
- affektives Lernen: Gefühle, Wertungen, Einstellungen, Haltungen.

Das psycho-motorische Lernen im entwicklungspsychologischen Sinn spielt in der Journalistenausbildung nur eine untergeordnete Rolle. Gemeint ist handeln, anwenden, ausüben. In Anlehnung an das Berliner Modell benenne ich diesen Lernzielbereich um in den passenderen Begriff „pragmatisches Lernen“. Zum affektiven Lernen füge ich den Begriff „Motivation“ hinzu, da ich ihn für einen zentralen Wert in Bezug auf das Lernziel selbstständiges, eigenverantwortliches und problemlösendes Verhalten halte². Die überarbeitete Matrix muss also lauten:

- kognitives Lernen: Denken, Wissen, Problemlösung, intellektuelle Fähigkeiten
- pragmatisches Lernen: Erwerb sichtbarer Fähigkeiten
- affektives Lernen: Gefühle, Wertungen, Einstellungen, Haltungen, Motivation

Um die Qualifikationsziele zu erreichen, müssen Kompetenzen erworben werden. Diese sind also als eigentliches Lernziel zu betrachten. Dass dazu auch Wissen erforderlich ist, ist selbstverständlich. Angewandt auf das von mir entwickelte Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung bedeutet die überarbeitete Matrix, dass bei Fachkompetenz

¹ Ein weiteres bekanntes Konzept zur Einteilung von Lernzielen erscheint mir wenig hilfreich: Ausgangspunkt sind Richtziele auf hohem Abstraktionsniveau (z.B. Ziele eines Ausbildungsgangs), Grobziele auf mittlerem Abstraktionsniveau (z.B. Ziele einer längeren Lerneinheit) und Feinziele auf niedrigem Abstraktionsniveau (z.B. Ziele einer einzelnen Lerneinheit oder einer Teileinheit) (vgl. dazu die Ausführungen von Terhart 2005: 34f.). Diese Einteilung ist jedoch so allgemein gehalten, dass sie in der Umsetzung beliebig ist.

² vgl. Kap. 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung

und Sachkompetenz kognitive Lernziele vorrangig sind. Bei Handlungskompetenz sind die Lernzielbereiche gleichberechtigt und bei Basiskompetenzen sind pragmatische und affektive Lernziele vorherrschend.

Fachkompetenz beinhaltet die Lernziele¹:

- Hintergrundwissen über die Funktion der Medien und des *Mediensystems*² zu erlangen (kognitiv)
- Einordnung und *Bewertung* von Entwicklungen auf dem Medienmarkt, von journalistischer Produktion, der eigenen Arbeit und des medialen Umfeldes (kognitiv, affektiv)
- Fähigkeit, auf der Grundlage dieses Hintergrundwissens *Entscheidungen* treffen zu können (kognitiv, affektiv, pragmatisch)
- Hintergrundwissen erlangen, um die eigene Arbeit *weiterzuentwickeln* (kognitiv)
- *Verantwortung* für die Wirkung der eigenen Arbeit übernehmen (kognitiv, affektiv)

Fachkompetenz	kognitiv	affektiv	pragmatisch
Mediensystem	⊙		
Bewertung	⊙	⊙	
Entscheidungen	⊙	⊙	⊙
Weiterentwicklung	⊙		
Verantwortung	⊙	⊙	

Abb. 5.4, Fachkompetenz und Lernzielbereiche

Sachkompetenz beinhaltet die Lernziele:

- Kenntnis *ressortspezifischer* Inhalte (kognitiv)
- weitergehende *Spezialkenntnisse* (kognitiv)

¹ vgl. Kap. 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung

² Die kursiv gedruckten Begriffe finden sich ähnlich in der linken Spalte von Abb. 5.4 wieder.

- *Orientierungswissen* (kognitiv)

Sachkompetenz	kognitiv	affektiv	pragmatisch
Ressortkenntnisse	⊙		
Spezialkenntnisse	⊙		
Orientierungswissen	⊙		

Abb. 5.5, Sachkompetenz und Lernzielbereiche

Handlungskompetenz als Fähigkeit Sach- und Fachkompetenz anzuwenden, zielt hingegen auf alle Lernzielbereiche:

- Beherrschen journalistischer *Arbeitstechniken*/journalistischer Programme:
Beherrschen medienspezifischer Technik und Darstellungsformen
(kognitiv, affektiv, pragmatisch)
- Beherrschen journalistischer *Schlüsselkompetenzen*:
Beherrschen von Handlungsrollen, Arbeitsorganisation, journalistischer
Kommunikation und kritischer Reflexion (kognitiv, affektiv, pragmatisch)

Handlungskompetenz	kognitiv	affektiv	pragmatisch
Arbeitstechniken	⊙	⊙	⊙
Schlüsselkompetenzen	⊙	⊙	⊙

Abb. 5.6, Handlungskompetenz und Lernzielbereiche

Basiskompetenzen sind die Grundlage für journalistische Kompetenz. In gewissem Maß sind sie Voraussetzung für eine erfolgreiche journalistische Ausbildung. Dann können sie nicht mehr Lernziel sein. Die Weiterentwicklung bestimmter Basiskompetenzen ist jedoch sehrwohl Teil der journalistischen Ausbildung und darf nicht vorausgesetzt werden. Basiskompetenzen sind insofern durchaus Teil der Lernziele:

- *Lernkompetenz*: Intelligenz, Selbstorganisation, Lernbereitschaft (kognitiv, pragmatisch)
- *personale Kompetenzen*: Lernkompetenz, innere Unabhängigkeit, Kreativität,

Zielstrebigkeit, politisch-soziales Interesse (kognitiv, affektiv, pragmatisch)

- *soziale und kommunikative Kompetenzen*: Einfühlungsvermögen, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Kontaktfähigkeit (affektiv, pragmatisch)
- *Kreativität*: gestalterische Kompetenz, analytische Kreativität, Problemlösekompetenz (kognitiv, affektiv, pragmatisch)
- *Reflexions- und Analysefähigkeit*: analytisches Denkvermögen, Problemlösungskompetenz, Kritikfähigkeit und Reflexionsbereitschaft (kognitiv, affektiv, pragmatisch)
- *Organisationsfähigkeit*: Selbstständigkeit, Flexibilität, Strukturierungsfähigkeit, Stressresistenz (affektiv, pragmatisch)
- *Wertorientierung und Verantwortungsbereitschaft*: ethisches Bewusstsein und Bereitschaft, danach zu handeln

Basiskompetenzen	kognitiv	affektiv	pragmatisch
Lernkompetenz	⊙		⊙
personale Kompetenz	⊙	⊙	⊙
soziale und kommunikative Komp.		⊙	⊙
Kreativität	⊙	⊙	⊙
Reflexion/Analyse	⊙	⊙	⊙
Organisation		⊙	⊙
Wertorientierung und Verantwortungsbereitschaft	⊙	⊙	

Abb. 5.7, Basiskompetenzen und Lernzielbereiche

Mit den Zuordnungen der Lernzielbereiche kognitiv, affektiv und pragmatisch wird klar, dass die erforderlichen Kompetenzen für die Journalistenausbildung einer vielfältigen Ausbildung bedürfen, sowohl was die Inhalte betrifft, wie auch Veranstaltungsformen, didaktische Methoden, Interaktion etc. Affektive Lernziele können kaum über Zuhören erlernt werden, ebenso wie pragmatische und kognitive Lernziele werden sie bald nach ihrem Erreichen wieder vergessen sein, wenn es keine Anknüpfungsmöglich-

keiten gibt¹.

Mit der Strukturierung in Lernzielbereiche ist die horizontale Struktur von Lernzielen geklärt, nicht jedoch die vertikale. Besonders im englischsprachigen Raum werden dazu Hierarchien genutzt, die aus den Lernzieltaxonomien entwickelt wurden (vgl. Krathwohl/Bloom 1975). Dabei werden Lernziele eingestuft nach dem Grad der Komplexität im kognitiven Bereich, nach dem Grad der Internalisierung im affektiven Bereich und nach dem Grad der Koordination des Verhaltens im psycho-motorischen Bereich. Auch hier gibt es Beschreibungen bis in kleinste Details und detaillierte Verhaltensbeschreibungen, die lernzielrelevant sein könnten. Dadurch kann der didaktische Prozess erstarren.

Sinnvoll ist jedoch grundsätzlich die Hierarchisierung von Lernzielen in *Lernzielstufen*. Das ermöglicht die Systematisierung von Lernzielen nach Voraussetzungen: Was müssen die Studierenden können, wissen, erfahren, bevor sie ein bestimmtes Lernziel erreichen können? Wie müssen Inhalte also strukturiert, wie Lernformen eingesetzt werden, damit ein komplexes Lernziel erreicht werden kann?

Der Deutsche Bildungsrat hat 1970 dazu ein Modell entwickelt, das zwar an die Hierarchien der Lernzieltaxonomien angelehnt ist, aber weitaus offener und praktikabler ist (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973: 78ff und Peterßen 2000: 374ff.).

1. Reproduktion
2. Reorganisation
3. Transfer
4. Problemlösung

Die erste Lernzielstufe zielt darauf ab, Gelerntes reproduzieren zu können. Dabei kann über die rein mechanische Wiedergabe hinaus das Verständnis des Gelernten angestrebt werden. Diese erste Lernzielstufe ist eine Voraussetzung, um die weiteren Stufen erreichen zu können. Ein Beispiel: Um Auswirkungen einer Newsdesk-Organisation von Tageszeitungsredaktionen verstehen zu können, müssen die Studierenden in einer ersten Stufe die Handlungsrollen kennen und aus dem Gedächtnis wiedergeben können. Sie müssen auch verschiedene Organisationsmodelle von Redaktionen kennen.

¹ vgl. Kap. 5.3, Lernformen

In der nächsten Stufe, der Reorganisation, wenden die Studierenden das, was sie in der ersten Stufe gelernt haben – und das, was sie aus anderen Zusammenhängen schon kennen und können – auf eine Fragestellung an. Sie verarbeiten den Stoff eigenständig. In unserem Beispiel könnte das die Beantwortung der Frage sein, welche Schwerpunkte durch die verschiedenen, bereits bekannten Organisationsformen von Redaktionen gesetzt werden.

In der Transferstufe sollen die Studierenden in der Lage sein, „Grundprinzipien des Gelernten auf neue ähnliche Aufgaben“ (Deutscher Bildungsrat 1973: 80) zu übertragen. Im Beispiel Redaktionsorganisation hieße das, dass die Studierenden beispielsweise in der Lage sind, selbstständig eine Stab- oder Matrixorganisation zu erkennen und Auswirkungen von Sonderformen auf Rechercheleistungen oder interne Kommunikation zu erkennen. Erst in dieser Stufe kann der Lernende neue Aufgaben selbstständig lösen, weil er die Grundprinzipien verstanden hat.

Die höchste Lernleistung stellt das problemlösende Lernen dar. Dazu gehören Einzellernziele, die eine vollständig eigene Leistung darstellen, beispielsweise selbstständig neue Fragen zu einem Sachverhalt zu stellen, konstruktive Kritik zu üben, ein Verfahren oder ein Produkt verbessern zu wollen, etwas eigenständig zu entwickeln und durchzuführen. Dazu braucht der Lernende die Vorkenntnisse aus den vorhergehenden Stufen. Es fehlten ihm sonst die Mittel, die Methoden- und Prozesskenntnisse, um das Problem bearbeiten zu können. Es spielt dabei keine Rolle, ob die unteren Lernzielstufen innerhalb einer Veranstaltung durchlaufen werden oder Teil einer vorhergehenden Veranstaltung waren. Der Lehrende als Organisator der Lernsituation muss sich unabhängig von der Veranstaltungs- und Studiengangsstruktur die einzelnen Lernzielstufen bewusst machen, um die einzelne Veranstaltung sinnvoll planen zu können. Auf das Beispiel der Redaktionsorganisation heruntergebrochen könnte in der Lernzielstufe Problemlösung Aufgabe etwa sein, eine Redaktionsorganisation für verschiedene Redaktionen, abhängig von Zielsetzungen und Medienprodukten, zu entwickeln.

5.2 Lerninhalte

Die Lerninhalte sind abhängig von den zuvor festgesetzten Lernzielen. Dabei geht es nicht darum zu versuchen, die Wirklichkeit möglichst vollständig abzubilden. Abgesehen davon, dass das unmöglich ist, ist es auch nicht erstrebenswert, denn durch die In-

halte sollen Kompetenzen vermittelt werden. Diese Kompetenzen sind dynamisch und sollen weiteren Kompetenzerwerb nach sich ziehen¹. Deshalb geht es bei der Planung von Lerninhalten vornehmlich um die *Auswahl* von Inhalten, begründet durch Lernziele.

Die bildungstheoretisch orientierte Didaktik hat sich am intensivsten mit der Auswahl der Lerninhalte beschäftigt. Klafki (vgl. Klafki 1971: 7) geht davon aus, dass Lerninhalte „elementar“ sein müssen. Das sind sie in seinem Verständnis, wenn sie etwas Besonderes und etwas Allgemeines aufweisen. Wenn die Lernenden das Allgemeine in der Beschäftigung mit dem Besonderen in einer spezifischen Lernsituation erfassen können, eignet sich der ausgewählte Inhalt demnach für die Lehre. Klafki ordnet die Lehrinhalte in verschiedene Kategorien, die indes nicht klar gegeneinander abgetrennt sind und somit in dieser Indifferenz im Lehralltag nicht brauchbar. Zudem geht die bildungstheoretische Didaktik von einem traditionellen Bildungsbegriff aus, der dem Kompetenzbegriff nicht entspricht. Grundsätzlich zeigt die Einteilung jedoch, dass Lerninhalte nicht allumfassend gelernt werden, sondern anhand von Ausschnitten und Beispielen. Inhalte werden ausgewählt und reduziert.²

Das üblicherweise für Hochschulen verwendete Prinzip Lerninhalte auszuwählen ist geprägt durch wissenschaftsbestimmtes Lernen. Allerdings konzentriert sich dieses wissenschaftsbestimmte Lernen auf kognitive Lernziele und ignoriert andere. Beim wissenschaftsbestimmten Lernen werden entweder die Strukturen der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin in den Mittelpunkt gestellt, oder ihre Methoden und Prozesse. Beide Richtungen zielen darauf, die Lernenden dazu zu bringen, dass sie die Wirklichkeit selbstständig und systematisch erfassen und so Probleme lösen können, auch und insbesondere Alltagsprobleme. Peterßen (2000: 387) kritisiert, dass so zwar systematisches Denken geübt werde, nicht aber kritisches Hinterfragen: Ist es für mich sinnvoll, etwas zu tun? Dafür bedarf es pragmatisch-affektiver Lernziele, die beim wissenschaftsbestimmten Lernen in seiner ursprünglichen Form keine Rolle spielen, zumindest nicht nach der Definition ihrer Protagonisten³. Wenn man das wissenschaftsbestimmte Lernen ergänzt mit anderen Lernprinzipien, mit affektivem Lernen, lassen sich jedoch

¹ vgl. Kap. 3.2, Journalistische Kompetenzen

² vgl. dazu ausführlich Peterßen (2000: 47ff. und 377ff.)

³ vgl. dazu ausführlich Peterßen (2000: 382ff.)

viele Vorteile ausmachen.

„Angenommen, es gelingt Lernenden eine ausreichende Kenntnis von Grundkategorien und -verfahren sowie Fertigkeiten im Umgang mit ihnen zu vermitteln, was wäre über den Status der so Ausgebildeten zu sagen? Ganz gewiß würde ‚Selbständigkeit‘ den Status solcher Personen kennzeichnen, und zwar Selbständigkeit im Hinblick auf erkennendes und gestaltendes Handeln. Sie wären fähig, Erscheinungen ihrer Umwelt systematisch aufzuklären, statt zufälliger Erhellung ausgesetzt zu sein. Die ihnen verfügbaren Kategorien und Methoden würden mit großer Wahrscheinlichkeit gewährleisten, daß ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zutreffend sind. Die Stimmigkeit von Erkenntnissen mit der Wirklichkeit macht sie zuallererst verwertbar, die so Ausgebildeten könnten also ihre Erkenntnisse nutzen, um auf die Wirklichkeit verändernd einzuwirken. Dies zudem um so mehr, als sie gelernt haben, statt isolierter Bruchstücke größere Zusammenhänge zu sehen. [...] Wer Dinge in ihrem Zusammenhang erkennt, ist eher imstande, bei aktiven Eingriffen in die Wirklichkeit neuartige Zusammenhänge zu stiften, als jener, der nur über isoliertes und bruchstückhaftes Wissen und Können verfügen kann.“ (Peterßen 2000: 387)

Schon diese allgemein gehaltenen Feststellungen machen klar, dass die Fachwissenschaft in der Journalistenausbildung eine wichtige Bedeutung hat. Ob diese Disziplin Kommunikationswissenschaft, Publizistik, Medienwissenschaft oder Journalistik heißen soll, wird an anderer Stelle geklärt werden. Die Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung sollten jedoch immer auf die berufliche Tätigkeit und das berufliche Umfeld der Journalisten bezogen sein. Es macht keinen Sinn, sich intensiv mit Handy-Kommunikation oder Computerspielen auseinanderzusetzen, die ja auch Gegenstand der Kommunikationswissenschaft sein können, wenn das berufliche Ziel Journalismus heißt. Die Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft hat in ihrem Selbstverständnispapier¹ sieben Bereiche identifiziert, die so tragend für die Kommunikationswissenschaften sind, dass sie an einem Institut jeweils mit Professuren ausgestattet sein sollten:

- Allgemeine Kommunikationswissenschaft:
Theoretische Grundlagen der Kommunikationswissenschaft,
Kommunikationsgeschichte,
Mediensysteme und -organisation,
Medienwirkung und Rezeption und
Methoden der Kommunikationsforschung sowie
- Spezielle Kommunikationswissenschaft:

¹ vgl. <http://www.dgpuk.de>, Zugriff am 07.02.2007

Journalistik und Public Relations/Organisationskommunikation

Diese Einteilung kennzeichnet eine Schwerpunktsetzung der Inhalte kommunikationswissenschaftlicher Ausbildung. Für die Journalistenausbildung ist dies sicher ein wichtiger Bereich, allerdings nur ein Teilbereich, weil die Kommunikationswissenschaft nicht alle Lernziele abdecken kann, sondern ihren Schwerpunkt im Kompetenzbereich Journalistisches Fachwissen hat. An der Einteilung in Allgemeine und Spezielle Kommunikationswissenschaft wird zudem deutlich, dass die Journalistik hier nur eine untergeordnete Rolle innehat.

Hans-Bernd Brosius (2003: 7f.) fordert eine Standardisierung der Ausbildungsinhalte in der Kommunikationswissenschaft auf sozialwissenschaftlicher Grundlage, um die Vergleichbarkeit zwischen den Instituten und den Wechsel der Studierenden zu fördern. Eine Modularisierung, in der die Inhalte festgeschrieben sind, sieht Brosius jedoch als Gefahr (vgl. dazu auch Meier 2006). Dadurch sei die standortspezifische Spezialisierung gefährdet und die Dynamik des Faches eingeengt. Module bedeuten jedoch nicht automatisch eine detaillierte Festschreibung der Inhalte. Die Ausgestaltung der Module hängt im Wesentlichen von den Studiengangsplanern ab und davon, ob sie von vornherein Wahlmöglichkeiten einbauen. Diese Wahlmöglichkeiten müssen sowohl für Studierende gelten, die individuelle Schwerpunkte legen können sollten – auch schon in der Bachelorphase – als auch für die Lehrenden, die Lerninhalte auswählen, die sie kurzfristig aktuellen Entwicklungen anpassen oder ihrer eigenen Forschung entnehmen können. Sehen die Module keine Wahlmöglichkeiten vor, müsste erst in einem langwierigen Prozess die Studienordnung geändert werden, bevor neue Lerninhalte ihren Platz fänden. Nach Abschluss dieses Prozesses wären womöglich andere, neue Lerninhalte zu integrieren.

Module ermöglichen also sowohl eine Standardisierung der Lerninhalte als auch eine Öffnung für neue, aktuelle Entwicklungen. Voraussetzung ist, dass sie die Inhalte nicht zu detailliert vorschreiben, sondern eher allgemein gehalten sind. Abzuleiten sind diese Module in ihrer Inhaltsbeschreibung von den Lernzielen, die sich aus dem von mir entwickelten Kompetenzraster speisen. Lerninhalte – und Module als organisierte Beschreibung von Lernzielen und Lerninhalten – decken die Lernziele in ihrer Gänze ab und integrieren dabei jeweils verschiedene Kompetenzen. Es macht keinen Sinn, ein paar Module Fachkompetenz 1, 2, 3 zu haben, daneben ein Modul Basiskompetenz und

einige unter dem Titel „Handlungskompetenz 1 bis 4“¹. Grundlage der Beschreibung von Lerninhalten ist zwar das Kompetenzraster. Die Organisation, die Schwerpunkte und die Umsetzung sind aber variabel und abhängig von der jeweiligen Spezialisierung eines Studiengangs auf Medien, Ressorts oder journalistische Rollen. Auch methodisch macht eine klare Trennung wenig Sinn, schließlich geht es um die Integration von Theorie und Praxis². Eine Grobeinteilung der Lerninhalte kann folgendermaßen aussehen:

Fachkompetenz:

Um Hintergrundwissen über die Funktion der Medien und des Mediensystems zu bekommen, sind Kenntnisse aus der Journalistik/Publizistik/ Kommunikationswissenschaft notwendig:

- Fachwissenschaftliche Theorien und Methoden, um Medienforschung nachvollziehen zu können. Studien selbstständig durchführen zu können ist Lernziel in der Ausbildung von Kommunikationswissenschaftlern, nicht aber in der Journalistenausbildung. Studien eigenständig durchzuführen ist in der Journalistenausbildung lediglich als Lernverfahren sinnvoll, weil durch das selbstständige und vernetzte Arbeiten strukturiertes und nachhaltiges Lernen gefördert wird. Insofern handelt es sich bei selbstständigen Studien um Lernformen, nicht um Lerninhalte.
- Mediensystem. Unter diesen Punkt fasse ich Mediengeschichte, Medienpolitik, Medienökonomie im volkswirtschaftlichen Sinn, Medienrecht und Medienethik. Auch hier besteht eine Vernetzung mit anderen Punkten.
- Medienbetrieb und Produktionsprozess. Dazu zählen Kenntnisse über Arbeits- und Produktionsprozesse, Medientechnik, Medienökonomie aus der betriebswirtschaftlichen Perspektive, redaktionelles Management und Qualitätssicherung.
- Aktuelle Forschungsergebnisse aus der Publikums-, Kommunikator- und

¹ Unter diesem Gesichtspunkt sind Kooperationen von Journalistenschulen und Hochschulen nur dann sinnvoll, wenn Fach- und Sachkompetenz nicht gänzlich der Hochschule und Handlungskompetenz nicht gänzlich der Journalistenschule zugeschrieben werden.

² vgl. Kap. 5.3, Lernformen

Medienwirkungsforschung, zum Mediensystem, Medienbetrieb und Produktionsprozess. Werden diese Kenntnisse isoliert aufgenommen, bleiben die Studierenden in diesem Punkt auf der Lernzielstufe Reproduktion stehen. Diese Forschungsergebnisse müssen deshalb immer im Zusammenhang mit einem Problembereich gelehrt werden, den es systematisch zu analysieren und zu lösen gilt. Forschungsergebnisse sind insofern ein Hilfsmittel. Die Kenntnis von Theorien und Methoden (s.o.) ermöglicht die Beurteilung und Einordnung von Studien.

Sachkompetenz:

Die inhaltliche Spezialisierung kann sich entlang klassischer Ressorts entwickeln, aber auch entlang wissenschaftlicher Disziplinen. Eine kleinteilige Spezialisierung, die in der journalistischen Praxis durchaus gängig ist, ist in der Ausbildung nicht anzustreben, weil das den Zugang zum Arbeitsmarkt beschränkt und eine breitere Sachkompetenz in einem Bereich die Einordnung eines Ereignisses, einer Äußerung, einer Entwicklung erleichtert. Hier gilt wie für kommunikationswissenschaftliche Methoden und Theorien, dass es für die Journalistenausbildung ausreicht, eine fundierte Sachkenntnis zu haben ohne genauso gut ausgebildet zu sein wie ein Experte.

Orientierungswissen braucht nicht Gegenstand einer Hochschulausbildung zu sein. Das Abitur als Zugangsvoraussetzung sollte einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung, die ja ein Teil des Orientierungswissens ist, geleistet haben. Politisches, gesellschaftliches und kulturelles Interesse sollten angehende Journalisten allerdings mitbringen, zusammen mit einem entsprechenden Medienkonsum, der das Orientierungswissen stetig erweitert. Dazu kann ein Hochschulstudium lediglich anregen, indem beispielsweise entsprechende Medienprodukte zur Illustration anderer Inhalte herangezogen oder aktuelle Themen zum Gegenstand von journalistischen Übungen und Reflexionen werden.

Handlungskompetenz:

In der Anwendung verbinden sich Sachkompetenz und Fachkompetenz zusammen mit den Basiskompetenzen zu Handlungskompetenz. Erst Handlungskompetenz befähigt zu journalistischer Arbeit. Dazugehörige Inhaltsbereiche sind:

- Journalistische Arbeitstechniken. Es zählen dazu journalistische Programme, also recherchieren, selektieren, redigieren und vermitteln, und das Beherrschen medienspezifischer Darstellungsformen. Damit kann das Schreiben von Artikeln und produzieren von Beiträgen gelernt werden. Um auch andere journalistische Tätigkeiten ausüben zu können und zur Reflexion und Weiterentwicklung von Journalismus zu kommen, gehören zum Erlangen von Handlungskompetenz außerdem:
- Journalistische Schlüsselkompetenzen. Das ist das Beherrschen von Handlungsrollen, Arbeitsorganisation, journalistischer Kommunikation und kritischer Reflexion über journalistische Tätigkeit, Produkte und Umfeld. Die größte Veränderung gegenüber früherer Journalistenausbildung besteht hier sicher in der heute weit größeren Bedeutung der technischen Kompetenz. Inhaltlich überschneidet sich dieser Punkt mit Inhalten aus dem Bereich des Erlernens von Fachkompetenz. Der Unterschied besteht jedoch vor allem in der Betonung der Anwendung, des journalistischen Handelns. Hier spielen explorative Lernformen wie das Projekt eine wichtige Rolle.

Basiskompetenzen:

Als Grundlage von Fach-, Sach- und Handlungskompetenz können Basiskompetenzen teilweise vorausgesetzt werden¹. Lernkompetenz beispielsweise muss in gewissem Maße vorhanden sein, kann und sollte jedoch durch die Art der Lernumgebung gefördert werden. Personale, soziale und kommunikative Kompetenzen sowie Reflexions-, Analysefähigkeit und Organisationsfähigkeit sind ebenfalls nicht isoliert als eigener Gegenstand zu lernen, sondern durch bestimmte Lernformen anhand anderer Inhalte.

Für alle Inhalte und Kompetenzbereiche gilt, dass sie innerhalb einer Veranstaltungsreihe, eines Moduls gelernt werden. So wie verschiedene Lernzielstufen sich auf mehrere Seminare verteilen können oder innerhalb einer Semesterveranstaltung erarbeitet werden können, können auch Inhalte verschiedener Kompetenz- und Lernzielbereiche unterschiedlich organisiert sein. Voraussetzung ist eine Abstimmung der Veranstaltun-

¹ vgl. Kap. 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung

gen untereinander. Dazu müssen sich Dozentinnen und Dozenten in ihren Inhalten untereinander absprechen. Funktionieren diese Absprachen nicht, wird auch die Organisation der Lernziele, der Lernzielbereiche, der Lernzielstufen und der Inhalte nicht optimal funktionieren.

5.3 Lernformen

Lernformen können Lernmotivation und Nachhaltigkeit des Lernens fördern und entscheiden damit ganz wesentlich über den Lernerfolg (vgl. Peterßen 2000: 394). Die Frage nach den Lernformen, also den Lehr- und Lernmethoden, spiegelt auch die Diskussion über die „Legitimität sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme auf den Lernprozess“ (Terhart 2005: 7) wider. Der Einsatz einer Methode in der Lehre hat nicht zwangsläufig ein bestimmtes Ergebnis zur Folge. Es gibt weitere Variablen, wie das dieser Fachdidaktik zugrunde liegende Planungsmodell bereits impliziert. Methode bezeichnet in diesem Zusammenhang sowohl ein didaktisches Konzept als auch einzelne Lehr-Lern-Methoden, die den Lernprozess der Lernenden fördern sollen, sowie deren Abfolge innerhalb einer Lehr-Lern-Einheit. Lehren ist damit „organisierter Methodengebrauch [und] wird dabei als ein Arrangieren der ‚äußeren‘ Bedingungen des ‚inneren‘, eigenaktiven Lernprozesses der Lernenden verstanden“ (Terhart 2005: 53). Lehren und Lernen sind also nicht gegensätzliche Perspektiven, sondern bedingen einander.

Terhart (2005: 25) unterscheidet vier Dimensionen von Methoden:

- die Zielerreichung, also die Orientierung am Lernziel,
- die Lernhilfe, also die Orientierung auf den Lernenden,
- die Sachbegegnung, also der Inhalt, und
- die Rahmung, also die institutionellen Bedingungen.

Beziehen die Wahl und Umsetzung einer Methode, einer Technik oder der Methodenabfolge sich lediglich auf eine dieser Dimensionen, wird sie ihr Ziel nicht erreichen. Diese Dimensionen bestätigen die Einbindung der Lernformen – im Sinne von Methoden – in das Planungsmodell, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

Nach dem Pfeilmodell didaktischer Planung liegt vor der Entscheidung über Lernverfahren die Entscheidung über Inhalte. Methoden beziehen sich jedoch nicht eindimensi-

onal auf die Vermittlung dieser Inhalte (vgl. Terhart 2005: 40ff.). Das stellte eine unzulässige Simplifizierung dar. Inhalt ist Objekt des Lernverfahrens, bildet in der Entscheidung über die Implementierung einer Methode jedoch nicht die einzige Grundlage. Um ein affektives oder pragmatisches Lernziel zu verfolgen, kann der Inhalt auch zweitrangig sein, die Methode vorrangig. Ein Beispiel wäre das Lernziel, die Auswirkungen von Zeitdruck auf die redaktionelle Arbeit zu erfahren und zu reflektieren. Dabei ist der Lerngegenstand, der Inhalt in einem gewissen Rahmen austauschbar. Es spielt keine Rolle, ob es sich um eine tagesaktuelle Sportredaktion, eine Online- oder Printredaktion handelt, die simuliert wird. Methodisch ist jedoch klar, dass die Lehrmethode Vortrag nicht angebracht ist, sondern selbstentdeckendes Lernen im Vordergrund stehen muss. Blankertz (2000: 93) erläutert,

„daß jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vorentscheidungen enthält, auch wenn sie diese nicht sichtbar macht, und zum anderen, daß inhaltliche Zielsetzungen für den Unterricht nicht ohne Bezugnahme auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können“.

Zu klären ist also, welche Methode wann angemessen ist. Dazu bedarf es eines Blicks auf die Lernforschung. Die behaviouristische Richtung mit ihren Laborexperimenten ist inzwischen abgelöst von der kognitiven Lernpsychologie. Damit einher ging ein Paradigmenwechsel im Menschenbild „vom Konzept des leeren, geschichtslosen, mechanischen Lernorganismus zum grundsätzlich immer schon eigenaktiven, sich entwickelnden, zielgerichtet handelnden und selbst-reflexiven Subjektmodell“ (Terhart 2005: 52), vom Paradigma der Verhaltenskontrolle zum Paradigma der Informationsverarbeitung (vgl. a.a.O.: 54). Lernen in Reiz-Reaktionsverbindungen, wie sie der Behaviourismus postuliert, ist damit nicht überholt, allerdings nur eine – noch dazu sehr einfache – Art des Lernens. Durch positive und negative Verstärkung können Reaktionen und Antworten antrainiert werden, aber nicht Selbstständigkeit und Kreativität in Handeln und Denken, wie es für zumindest ansatzweise komplexe Tätigkeiten notwendig ist. Lernziel ist deshalb auch immer das selbstständige Lernen¹ (vgl. Terhart 2005: 51ff.). Der

¹ Unter dem Begriff „Direct Instruction“ argumentierten Didaktiker insbesondere in den 1970er Jahren für einen lehrerzentrierten, direktiven Frontalunterricht. In empirischen Studien hatte man festgestellt, dass dieser Lehrstil eine besonders gute Schülerleistung erbringt. Allerdings bezog man diese Leistungskontrolle ausschließlich auf einfach abzurufende kognitive Lernziele. Für andere und komplexe Lernziele konnte dieser Zusammenhang nie nachgewiesen werden. Ergebnisse der Lernpsychologie sprechen gegen einen generellen Zusammenhang (vgl. Terhart 2005: 81ff.).

Journalismus ist viel zu komplex, als dass einfaches mechanisches Lernen signifikant etwas zur Ausbildung beitragen könnte.

Die anwendungsbezogene Lernpsychologie unterscheidet vier Arten des Lernens (vgl. Edelmann 2000: 276ff.):

- Reiz-Reaktions-Lernen
- Instrumentelles Lernen
- Begriffsbildung und Wissenserwerb
- Handeln und Problemlösen.

Dabei geht es nicht ausschließlich um organisierte Lernprozesse, sondern auch um Alltagslernen, das nicht unbedingt bewusst wahrgenommen wird. Edelmann (2000: 278) definiert Lernen als Auseinandersetzung mit der Umwelt, in deren Verlauf Erfahrungen gebildet werden, die in Zukunft neue Aktivitäten beeinflussen. Lernen heißt demnach Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten, sogenannte Dispositionen, zu erwerben, die zu verändertem Verhalten, Denken, Wollen oder Handeln führen können.

Lernen kann gemäß der dualistischen Lerntheorie durch Reize von außen gesteuert sein oder von subjektiven kognitiven Strukturierungsprozessen geprägt sein. Von außen gesteuert sind das Reiz-Reaktions-Lernen, das eine emotional-motivationale Reaktion auslöst und das instrumentelle Lernen, das gewohnheitsmäßiges Verhalten und dessen Auftretenswahrscheinlichkeit bestimmt. Innensteuerung liegt bei kognitivem Lernen (Begriffsbildung und Wissenserwerb) sowie Problemlösen und Handeln vor. Dabei geht es um Informationsaufnahme und -verarbeitung bzw. Handlungssteuerung. Im Gegensatz zu außengesteuertem Lernen ist die Person bei innengesteuertem Lernen aktiv beteiligt (vgl. Edelmann 2000: 280). Die zentrale Bedeutung der Handlungskompetenz in der Journalistenausbildung zieht eine Betonung auf innengesteuertem Lernen nach sich.

Weitere Aspekte der Lernpsychologie sind Übung und Transfer, parabewusste Beeinflussung und Präsentation und Repräsentation. Die Übung, was nichts anderes als Wiederholung bedeutet, hat besonders bei kognitiven und motorischen Fähigkeiten eine große Bedeutung, weil sie das Gelernte im Gedächtnis verankern soll (vgl. Edelmann 2000: 136f.). Dabei kann man mechanisch üben, also Pauken, oder sinnvoll, das heißt den Lerngegenstand variantenreich ausarbeiten und damit vertiefen. Das mechanische Üben, so behaupten Schulpädagogen zuweilen, diene dazu, psychische Funktionen zu automatisieren. Das hat die Lernforschung inzwischen revidiert (vgl. Edelmann 2000:

281). Die Wirksamkeit des sinnvollen Übens erklärt sich durch die mehrfache Vernetzung des Geübten durch den Variantenreichtum der Wiederholung. Ausgangspunkt ist eine Vorstellung des menschlichen Gehirns als neuronales Netzwerk – im Gegensatz zur Vorstellung, Informationen würden an bestimmten Stellen isoliert abgelegt (vgl. Edelman 2000: 157ff.). Während mechanisches Üben die Flexibilität des Denkens einschränken kann, kann elaborierende Übung die Flexibilität des Denkens erhöhen, dient der Vertiefung, dem Transfer, Problemlösen und der Selbststeuerung (vgl. Edelman 2000: 282). Für die Journalistenausbildung heißt das, mechanisches Üben in der Lehre nicht einzusetzen, also beispielsweise nicht die deutschen Fernsehsender und ihre Marktanteile einzupauken, sondern exemplarisch Hintergründe auf verschiedenen Ebenen zu erörtern, die Berechnungsgrundlagen für Marktanteile zu diskutieren und dabei immer wieder auf die Zusammenhänge zurückzukommen.

Übung und Transfer sind eng miteinander verbunden. Transfer bedeutet die Übertragung von Lernvorgängen auf Nachfolgendes. Dabei hat die neuere Lernforschung ergeben, dass dieser Transfer bereichsspezifisch geschieht, dass also nicht anhand von Lateinübersetzungen logisches Denken in der Mathematik gefördert wird. Ein Transfer findet nur zwischen ähnlichen Lernvorgängen statt (vgl. ebd.). Lerntransfer spielt eine besondere Rolle bei der Übertragung von deklarativem Sachwissen in Handlungswissen, der Prozeduralisierung. Gerade der Transfer auf Anwendungssituationen muss deshalb geübt, also wiederholt werden (vgl. a.a.O.: 284). Handlungskompetenz kann deshalb nur mithilfe von Übung, nicht mit reinem Zuhören gelernt werden. Auf die Journalistenausbildung hat das insofern Konsequenzen, als ein reiner Vorlesungs- oder Semindiskussionsbetrieb diesen Transfer nicht ausreichend unterstützt.

Auf der Grundlage der empirischen Lehr-Lernforschung und der kognitiven Psychologie haben sich in den vergangenen 15 bis 20 Jahren im Rahmen einer Reformdiskussion verschiedene Konzepte herausgebildet. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich gegen das Konzept der Direkten Instruktion wenden – den traditionellen Frontalunterricht mit seiner Betonung auf der Außensteuerung – und im Gegenzug den Aspekt der Selbststeuerung des Lernens hervorheben. Dabei tritt die Rolle des Lehrenden als Vermittler von Inhalten zurück zugunsten eines Koordinators von Lernumgebungen, in denen Lernende Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen.

In jüngerer Zeit haben sich jedoch Veröffentlichungen gemehrt, die den Frontalunterricht, also die traditionelle Vorlesung verteidigen. Gudjons (2003: 27ff.) nennt zehn

Contra-Argumente gegen den Frontalunterricht, um anschließend ein integratives Konzept vorzuschlagen. Gegen den Frontalunterricht spricht demnach:

- **Der Lehr-/Lern-Kurzschluss:** Es besteht kein kausaler Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen., lediglich ein kontingenter. Lernen hängt ab von Motivation, Vorerfahrungen, Eigenkonstruktionen etc., die bei jedem Einzelnen unterschiedlich sind. Frontalunterricht aber ist für alle gleich.
- **Vernachlässigung sozialer Fähigkeiten und der Lerner-Selbstorganisation:** Kooperationsfähigkeit, kommunikative und soziale Kompetenzen, sowie Konfliktlösungskompetenz werden im Frontalunterricht vernachlässigt, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ebenfalls.
- **Betonung der Autorität des Lehrenden statt des demokratischen Umgangs:** Hier spielt die Institution eine große Rolle, denn Räume, Einrichtungen, Traditionen und Leistungsbeurteilungen sind in der Regel auf den Frontalunterricht ausgerichtet. Im Frontalunterricht stellt der Lehrende Regeln auf, auf die die Lernenden wenig Einfluss haben.
- **Lernen im Gleichschritt:** Unterschiede im Lerntempo, in Motivation, Interessen und Verständnismöglichkeiten bleiben im Frontalunterricht unberücksichtigt. Verschiedene Lernziele können nicht alle mit ein und derselben Methode erreicht werden.
- **Rezeptives und passives Lernen:** Frontalunterricht fördert die Fähigkeit, vorkonstruiertes Wissen aufnehmen zu können, nicht aber eigenständige Handlungs-, Denk- und Urteilsfähigkeit. Das zeigen Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie.
- **Billiger Massenunterricht:** Reformpädagogische Konzepte brauchen mehr Räume, vielseitige Ausstattung, kleine Gruppengrößen etc. Frontalunterricht ist demgegenüber preisgünstig, denn es können viele Lernende gleichzeitig „belehrt“ werden und zwar mit Inhalten und Methoden, die nur einmal für einen Durchschnittslernenden vorbereitet werden müssen.
- **Macht- und Kontrollbedürfnis der Lehrenden:** Frontalunterricht vermittelt dem Lehrenden den Eindruck von Lenkbarkeit und damit ein Sicherheitsgefühl. Der Ablauf freier Lehrmethoden unterliegt weit mehr dem Einfluss der Lernenden, ist damit potentiell weniger beeinflussbar und überschaubar.

- **Narzisstische Bedürftigkeit der Lehrenden:** Lehrende können Spaß daran entwickeln, vor einer größeren Gruppe zu stehen und ihr die Welt zu erklären „wie ein Schauspieler, der die Bühne braucht und seine Zuschauer“ (Gudjons 2003: 34)
- **Frontalunterricht spiegelt die Zwänge der Institution:** Methodenvielfalt braucht relativ zum Inhalt mehr Zeit als Frontalunterricht. Wird also die Vermittlung von viel Faktenwissen von seiten der Institution gefordert, aber wenig Zeit zur Verfügung gestellt, ziehen Lehrende sich auf den Frontalunterricht zurück, weil sie den als effektiv empfinden. Ob die Inhalte nicht nur effektiv gelehrt, sondern auch gelernt werden, steht auf einem anderen Blatt.
- **Bloß äußere Unterrichtsdisziplin:** Regeln sind in einer großen Gruppe, die auf einen Lehrenden fokussiert ist, einfacher zu implementieren und zu kontrollieren, als in selbstentdeckendem Methodeneinsatz. Allerdings ist der Lehrende mit der Regelkontrolle unter Umständen mehr beschäftigt als mit den Inhalten selbst. Das Lernendenverhalten im Frontalunterricht ist mehr oder weniger passiv ist, was zwar mit den Lernzielen nicht übereinstimmen muss, aber praktisch im Tagesgeschäft sein kann. Auch Lernende bevorzugen zuweilen den Frontalunterricht, weil sie sich dort besser verstecken können, sich nicht engagieren müssen und das als angenehm bequem empfinden.

Diese Kritikpunkte erhalten Unterstützung von Erkenntnissen der kognitiven Lernpsychologie, die ich weiter oben zusammengefasst habe. Gudjons (2003: 27ff.) führt all diese Punkte auf, die gegen den Frontalunterricht sprechen, um gleich darauf ein Loblied auf den Frontalunterricht zu singen:

„Frontalunterricht ist unverzichtbar als Unterrichtsphase mit relativem Stellenwert. [...] Damit wird Frontalunterricht grundsätzlich nur als eine Phase im Gesamttablauf einer größeren Einheit verstanden. Als alleinige Sozialform ist er abzulehnen.“ (Gudjons 2003: 36)

Als sinnvoll bezeichnet Gudjons Frontalunterricht deshalb, wenn er

- an die Ziele des Lernprozesses angepasst ist,
- auf entdeckendes und problemlösendes Lernen zielt und darauf vorbereitet, „Wer nichts weiß, der kann auch nicht vernetzt denken.“ (Gudjons 2003: 144),
- Lehrgespräch und Vortrag in engen Kontexten gezielt einsetzt,
- mit anderen Sozialformen wie Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit wechselt,

- als motivierend für weitere Lernprozesse eingesetzt wird,
- in offene Methoden mündet.

Damit redet Gudjons keineswegs Massenvorlesungen das Wort, auch keinen reinen Vortragsveranstaltungen vor überschaubaren Gruppen. Vielmehr fordert er einen durchdachten und zielgerichteten Einsatz verschiedener Methoden und dabei auch des Frontalunterrichts. Das entdeckende und projektorientierte Lernen steht für Gudjons im Vordergrund, ergänzt durch Frontalunterricht.

Das Kompetenzmodell, das dieser Arbeit zugrunde liegt, geht von Fach- und Sachkompetenz, sowie Basis- und Handlungskompetenz aus. Fach- und Sachkompetenz werden weitgehend erworben durch kognitive Prozesse – in Abgrenzung zu emotionalen und motivationalen Prozessen (vgl. Edelman 2000: 114). Nach Ausubel/Novak/Hanesian (1980: 62ff.) können diese kognitiven Prozesse sinnvoll oder mechanisch sein, und rezeptiv oder entdeckend. Sinnvoll ist der Wissenserwerb, wenn er inhaltlich gelernt wird und zufallsfrei auf bisheriges Wissen bezogen werden kann. „Der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst, ist das, was der Lernende bereits weiß“ (Ausubel/Novak/Hanesian 1980: 5). Das heißt, nur wenn es Anknüpfungspunkte gibt, nur wo neues Wissen mit vorhandenem Wissen vernetzt werden kann, kann auch sinnvoll gelernt werden¹. Das Gegenteil ist mechanischer Wissenserwerb, z.B. Auswendiglernen, das das Wissen nicht anwendbar, sondern nur wiederholbar macht. Rezeptives Lernen ist beim Frontalunterricht üblich, denn dabei wird den Lernenden fertiges Material dargeboten. Rezeptives Lernen kann sinnvoll oder mechanisch sein. Im Sinne des sinnvollen Frontalunterrichts, den Gudjons vorschwebt, hieße sinnvolles rezeptives Lernen, dass der Lernende das dargebotene Material mit vorhandenem Wissen verknüpft, „assimiliert“. Der Lernende könnte es dann mit eigenen Worten ausdrücken und Schlussfolgerungen ziehen. Beim entdeckenden Lernen erarbeitet sich der Lernende die Informationen selbst, ordnet Informationen, leitet Regeln ab und löst Probleme. Allerdings kann auch entdeckendes Lernen mechanisch sein, wenn keine zufallsfreien Beziehungen im Gedächtnis gespeichert werden, wenn es also nicht sinnvoll verankert wird, sondern als isoliertes Wissen abgespeichert wird (vgl. Edelman 2000: 138f.). Bezogen auf die Journalistenausbildung heißt das, dass beispielsweise ein Praktikum entdeckendes Lernen bieten kann. Es bringt allerdings keinen großen Lernzuwachs, wenn es nicht

¹ Assimilationstheorie, vgl. Edelman 2000: 132ff.

in Beziehung gesetzt wird mit bereits erworbenem Wissen über Redaktionsstrukturen, Medienethik, Handlungsrollen etc. Diese Verbindung muss in der Journalistenausbildung gefördert werden durch eine entsprechende Vor- und Nachbereitung mit reflexivem Schwerpunkt. Dieses Beispiel zeigt darüber hinaus, dass ein Praktikum vor der Ausbildung, also ohne strukturierte Journalismusspezifische Kenntnisse, einen geringeren Lerneffekt haben wird, als ein Praktikum auf Basis bereits erarbeiteter Kompetenzen.

Bruner (1974: 111f.) griff das damals bereits einige Jahrzehnte alte Konzept des entdeckenden Lernens Anfang der 1960er Jahre wieder auf. Er sah durch das entdeckende Lernen die Problemlösefähigkeit gefördert. Notwendig ist seiner Meinung nach die Einbeziehung des intuitiven Denkens und der intrinsischen Motivation. Das intuitive Denken ist demnach eine Art spontaner Analyse, die jedoch durch eine anschließende systematische Analyse ergänzt werden sollte. Intrinsische Motivation bezeichnet Bruner (1974: 115f.) auch als Kompetenzmotivation, oder innere Lernbereitschaft. Diese effektive kognitive Aktivität sei nur zu erreichen, wenn Lernen nicht von einem System von Strafe und Belohnung begleitet ist, wenn es also nicht von außen motiviert ist. Das ist in der hochschulgebundenen Journalistenausbildung nur teilweise zu erreichen, weil sie immer mit einem Prüfungssystem verbunden ist. Bruners Konzept des entdeckenden Lernens hat Eingang in didaktische Konzepte gefunden, die allgemein als Offener Unterricht bezeichnet werden und einen Gegensatz zur Direkten Instruktion mit ihren rezeptiven, mitunter mechanischen Lehrmethoden.

Eine wichtige Parallele zwischen Ausubel und Bruner ist die Verknüpfung des neuen Wissens mit bereits Vorhandenem. Durch die intrinsische Motivation und das eigenständige Entdecken von Wissen werden diese Verknüpfungen individualisiert, weil der Entdeckungsprozess vom Individuum beeinflusst wird, also an die eigenen kognitiven Strukturen adaptiert wird. Die Vernetzung intensiviert sich dadurch, die Verarbeitungstiefe erhöht sich, und auch Fehler tragen zum Lernprozess bei, vorausgesetzt sie werden reflektiert. Ein wesentlicher Unterschied zwischen sinnvollem rezeptivem und sinnvollem entdeckenden Lernen besteht zudem in der Zielsetzung des Wissenserwerbs. Ausubel (Ausubel/Novak/Hanesian 1980: 148ff.) zielt mit seinem rezeptiven Lernen auf die Aneignung großer Sachwissengebiete. Bruner (1974: 61ff.) zielt mit dem entdeckenden Lernen auf Problemlösekompetenz und betont damit den Transfercharakter von Wissen

und die daraus folgende Handlungskompetenz¹. Wissenserwerb verläuft in weitgehend statischen Strukturen, man spricht deshalb auch von deklarativem Wissen. Handlungs- und Problemlöselernen erfolgt vorwiegend dynamisch, man spricht deshalb auch von prozeduralem Wissen. Dieser dynamische Prozess ist geprägt von Innensteuerung durch den Lernenden, von Zielgerichtetheit, Entscheidungsmöglichkeiten, Verantwortlichkeit und schließlich Wissenserwerb (vgl. Edelmann 2000: 228). Für Unterrichtsverfahren ergibt sich daraus eine Bevorzugung von offenen, entdeckenden Formen und Förderung der intrinsischen Motivation. Handlungs- und Problemlösung liegen dabei eng zusammen. Problemlösung unterscheidet sich von allgemeinem Handeln vor allem in der Überwindung einer Barriere und einer zumindest halboffenen Zielsituation: Es sind mehrere Lösungen möglich (vgl. Edelmann 2000: 229). Projektorientiertes arbeiten, wie es in der Journalistenausbildung beispielsweise in den Lehrredaktionen in der Regel vorherrscht, fördert deshalb Handlungs- und Problemlösekompetenz. Das seit einigen Jahren viel diskutierte problemlösende Lernen (POL) gehört ebenfalls zu den offenen Formen. Es integriert entdeckendes und forschendes Lernen, indem es die Problemlösung selbst in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt.²

Eine ähnliche Umsetzung von entdeckendem Lernen, wenn auch mit anderer Begründung, verfolgen konstruktivistisch basierte didaktische Modelle. Sie unterscheiden sich in Radikalität und Begriffen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie von der Konstruktion einer subjektiven Realität durch den Lernenden ausgehen. Radikale konstruktivistische didaktische Modelle fordern deshalb, keine Lernziele festzusetzen, weil diese eine Objektivität von Maßstäben voraussetzen, die es so nicht gebe. Gemäßigtere Modelle fordern eine Individualisierung von Lernumgebungen. Der Lernende steht im Mittelpunkt, nicht der Lehrende als Präsentator des Wissens. Der Lernende steuert seinen Lernprozess relativ selbstständig, was jedoch erst gelernt werden muss³. Deshalb ist nicht die

¹ Die empirische Lernforschung hat widersprüchliche Ergebnisse zu beiden Strategien hervorgebracht. Offenbar ist die Lern-Lehr-Situation so komplex, dass empirische Forschungsergebnisse nur schwer zu interpretieren sind (vgl. Edelmann 2000: 144).

² vgl. dazu beispielsweise Marks/Thömen und Studer, beide Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblattsammlung Stand Juli 2006) sowie Gräsel 1997: 201ff.

³ Das würde ein Lernziel bedeuten, das von außen vorgegeben ist. Radikale Konstruktivisten lehnen solche von außen gesetzten Lernziele ab, unterliegen jedoch dem Dilemma, dass die Lernenden aktives Lernen erst lernen müssen, weil es in der Realität nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

wissenschaftliche Systematik eines Lehrstoffes entscheidend, sondern die Gestaltung der Lernsituation, die anwendungsbezogen, problemorientiert und offen für den individuellen Lernprozess sein soll. Dieser Lernprozess ist zwar individualisiert durch die Lenkung des Lernprozesses durch den Lernenden, kooperatives Verhalten zur Problemlösung ist jedoch ausdrücklich erwünscht (vgl. Edelmann 2000: 287f.). Diese Forderungen sind schon lange Bestandteil verschiedener reformpädagogischer Konzepte¹, sind jedoch seit den 1990er Jahren verstärkt im Gespräch, weil sie mit dem Konstruktivismus eine neue theoretische Basis erhalten haben (vgl. Edelmann 2000: 288f. u. Terhart 2005: 180ff.). Die Forderungen der gemäßigten konstruktivistischen Didaktik stimmen in weiten Teilen mit denen der Lernpsychologie und der kognitiven Psychologie überein. Edelmann (2000: 289) fordert auf lernpsychologischer Grundlage die Variation von Lehrformen, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden wie der Lernziele und -mittel gerecht werden zu können.

„Nicht der monotone Einsatz einer bestimmten Methode garantiert den Erfolg, sondern umgekehrt entfaltet der Unterricht seine Wirkung erst durch kontinuierliche Bereitstellung von Differenzen im methodischen Arrangement.“ (Terhart 2005: 89f.)

Das zeigt, dass das ausschließliche Lernen in Lehrredaktionen oder Übungen keineswegs den größten Lernerfolg nach sich zieht, sondern lediglich Bestandteil eines Lehr-Lernkonzepts ist.

Der Begriff des entdeckenden Lernens ist in der Umsetzung nicht eindeutig. Gudjons konstatiert, dass entdeckendes und problemlösendes Lernen in der Literatur weitgehend synonym gebraucht werden und fordert deren Integration selbst in den Frontalunterricht (vgl. Gudjons 2003: 86ff.). Entdeckendes Lernen entfalte seine Stärke erst durch die Kombination mit dieser Methode, die gemeinsame Voraussetzungen, Planungsunterstützung und Reflexion erst ermögliche. Entdeckendes Lernen heiße analysieren, Methoden einsetzen, Hypothesen bilden, Ergebnisse überprüfen und müsse schließlich erst gelernt werden und zwar mit Anleitung. Als Phasen des entdeckenden Lernens sieht Gudjons (2003: 95f.):

- geeignete Problemstellungen finden, der Leistungsfähigkeit angemessen und inhaltlich und methodisch sinnvoll,
- geeignete Anreizbedingungen schaffen, Herausforderungen aufbauen,

¹ Die Reformpädagogik bezieht sich im wesentlichen auf das erste Drittel des 20. Jahrhunderts.

- relevante Elemente identifizieren und damit relevante Fragen stellen können,
- Hypothesen produzieren,
- Hypothesen prüfen, dafür Informationen einholen,
- Hypothesen bewerten, Lösungen finden.

Dieser Prozess lässt sich in vielfältiger Form bewältigen und bedarf eines Methodenmixes, sei es in Projektform oder im Frontalunterricht (vgl. Gudjons 2003: 94ff.).

Um diesen Methodenmix zu planen, gibt es zahlreiche Klassifikationen von Lehr-Lern-Methoden. Eine der bekanntesten ist die von Gage/Berliner (1986: 455ff.) mit der Einteilung in Vortrag, Diskussion, Individualansatz, humanistischem Ansatz und Unterricht in der Klasse. Nicht ohne Grund ist diese Einteilung seit der fünften Überarbeitung ihres Buches „Pädagogische Psychologie“ (Gage/Berliner 1996) verschwunden, schließlich sind die Kategorien weder trennscharf noch ausreichend differenziert. Gage/Berliner (1996) konzentrieren sich mit ihren Einteilungen in der neueren Ausgabe auf gröbere Kategorien: Unterrichtsvortrag und -diskussion auf der einen Seite sowie individueller Unterricht und humanistische Ansätze auf der anderen Seite. Am intensivsten gehen die Autoren auf Frontalunterricht ein, weil das die am weitesten verbreitete Methode sei. Insofern ist der Ansatz zwar anwendungsorientiert, aber weder entwicklungs- noch qualitätsorientiert.

Terhart (2005: 133ff.) nimmt eine Einteilung vor in

- darstellende Methoden/aufnehmendes Lernen,
- problemorientierte Methoden/entdeckendes Lernen,
- gruppenorientierte Methoden/kooperatives Lernen,
- moralerziehende Methoden/moralisches Lernen und
- handlungsorientierte Methoden/integratives Lernen.

Diese Kategorien sind zwar an der theoretischen Diskussion orientiert aber nicht eindeutig gegeneinander abgegrenzt und deshalb wenig praktikabel.

Quer dazu nehmen Alsheimer/Müller/Papenkort (1996: 63ff.) eine Kategorisierung vor, die für ein Planungsmodell angemessener und praktikabler ist. Sie teilen ein in

- Lernphase,
- Sozialform,

- Aktionsform und
- Medium.

Dabei sind die Aktionsformen die Lehrmethoden im engeren Sinne, die ohne die Planung der anderen Kategorien jedoch nicht denkbar sind.

Lernphasen: Gemeint ist die sinnvolle Gliederung des Lernprozesses in einzelne Lernschritte. Alsheimer/Müller/Papenkort (1996: 66ff.) schlagen dafür ein Schema vor, das nach Bedarf verfeinert werden kann: Einsteigen, Erarbeiten, Integrieren, Auswerten. Dieses Schema kann angewendet werden auf einzelne Sequenzen wie lange Reihen und untereinander variiert werden¹.

- Der **Einstieg** (vertraut machen und vereinbaren) schafft die Voraussetzungen für die weitere Zusammenarbeit durch Kennenlernen, Regeln, Erwartungen, Lernziele und Inhalte besprechen und ggf. modifizieren sowie motivierende Elemente.
- Die Phase des **Erarbeitens** (auseinandersetzen) ist der Hauptteil, in dem sich über Inhaltliches auseinandergesetzt wird. Die angewandten Methoden im engeren Sinne sind vielfältig, ebenso wie die Strukturierung. Die Entscheidung darüber fällt in Abhängigkeit von Lernziel, Inhalt und Voraussetzungen. Vermittlung und Anleitung durch den Lehrenden werden da eingesetzt, wo es als Voraussetzung die Selbsttätigkeit der Lernenden erst ermöglicht und sinnvoll macht.
- In der Phase der **Integration** (aneignen und festhalten) findet der eigentliche Lernprozess statt. Neues Wissen wird verarbeitet und in der vorhandenen Wissensstruktur verankert. Wissen wird eingepägt, Haltungen werden bestärkt oder

¹ Edelmann (2000: 202ff.) stellt für Handlungs- und Problemlösungslernen ein Lehr-Lern-Schema auf, das von drei Phasen ausgeht: der Orientierungsphase, der Realisationsphase und der Evaluationsphase. Diese Phasen beziehen sich sowohl auf lange wie kurze Lehr-Lern-Einheiten und variieren in ihrer Ausprägung je nach Ausgangszustand und Zielsetzung. Fehlt eine der Phasen, ist der Lehr-Lern-Prozess gestört. Die Orientierungsphase gewährleistet die Konzentration auf den Lernprozess, die Realisationsphase ist zentral für den Wissenserwerb und die Evaluationsphase ermöglicht die Einordnung und Speicherung des Wissens in der kognitiven Struktur des Lernenden. Das Schema von Alsheimer/Müller/Papenkort (1996: 63ff.) ist jedoch durch die Betonung der Integrationsphase besser für die alltägliche Anwendung geeignet.

verändert, Fertigkeiten eingeübt. In dieser Phase sind Einzelarbeit und Gruppenarbeit am wichtigsten. Wiederholen und üben spielen hier eine Rolle, um langfristige Lernerfolge zu fördern. Anwenden des Gelernten auf andere, ähnlich Zusammenhänge fördert den Transfer. Schriftliches Dokumentieren und Zusammenfassen kann ebenfalls dem Festhalten des Gelernten dienen.

- Die Phase der **Auswertung** (rückblicken und ausblicken) dient der Überprüfung, ob das, was gelernt werden sollte, auch gelernt worden ist, ob Methoden und Inhalte hilfreich waren etc. Methodisch gehören hierher Veranstaltungskritik, Selbsteinschätzung und Prüfung. Auch diese Phase kann innerhalb einer Einzelveranstaltung mehrmals vorkommen. Ein geregelter Abschluss ist für die Gruppendynamik wichtig.

Sozialformen: Die Wahl einer Sozialform entscheidet über die Art der Interaktion der Lernenden untereinander und mit dem Lehrenden. Bestimmte Aktionsformen, also Lern-Lehr-Methoden im engeren Sinne, sind unmittelbar an eine bestimmte Sozialform geknüpft, ein Vortrag beispielsweise an die Sozialform Plenum, andere an Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit. Der Wechsel von Sozialformen innerhalb einer Zeiteinheit kann Selbstzweck sein, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erhöhen, durch Bewegung, neue Gesprächspartner, intensivere oder weniger intensivere Beteiligung des Einzelnen. Sie kann auch neue inhaltliche Impulse geben, wenn beispielsweise eine Diskussion im Plenum nichts Neues bringt, Partner- oder Kleingruppenarbeit aber eine Wendung bringen könnten.

- Die Sozialform **Plenum** firmiert auch unter dem Namen Frontalunterricht, dessen Vor- und Nachteile sowie Einsatzmöglichkeiten weiter oben in diesem Kapitel ausführlich beschrieben wurden. Das Plenum ist die Sozialform um Orientierung zu schaffen, gemeinsame Grundlagen an Wissen, Entscheidungen, Ergebnissicherung zu gewährleisten etc.
- **Einzelarbeit** ermöglicht die Individualisierung des Lernens und ermöglicht eine größere Lernkontrolle des Einzelnen als Gruppenformen. Der Lernprozess ist, wenn die Sozialform sinnvoll eingesetzt wird, auf die Voraussetzungen des einzelnen Lernenden abgestimmt, der die Verantwortung und zumindest einen Teil der Organisation seines Lernprozesses übernimmt. Dann fördert diese Sozialform Selbststeuerung und Selbstverantwortung. Einzelarbeit kann innerhalb des

Gruppenverbandes aber auch außerhalb als „Hausaufgabe“ geplant werden. Sie kann eingesetzt werden, um langsameren Lernenden Zeit zur Vorbereitung einer Aufgabe zu geben, die sie im Plenum oder der Gruppe nicht bekämen. Einzelarbeit kann in der Lernphase Integration zur Unterstützung des individuellen Transfers genutzt werden. Voraussetzung ist eine klare Arbeitsanweisung und ein Feedbackverfahren, damit Fehler sich nicht festsetzen, sondern reflektiert werden. Ergebnisse können, müssen aber nicht für andere zur Verfügung gestellt werden.

- **Partnerarbeit** verbindet die Vorteile der Gruppenarbeit – Anregung, Kommunikation – mit den Vorteilen der Einzelarbeit – Individualisierung, geschützter Raum. Partnerarbeit bedarf oft keiner speziellen Räume, die Zweiergruppe findet sich einfacher als die größere und ist deshalb weniger zeitintensiv. Entsprechend bietet sich für komplexere Aufgaben eher die Bildung größerer Gruppen an. Partnerarbeit kann auch in größeren Veranstaltungen eingesetzt werden und bietet sich an, um die Lernenden in einem Helfer-System miteinander arbeiten zu lassen. Dabei hilft ein leistungsstarker Lerner einem leistungsschwächeren oder vergleichbar Leistungsstarke geben sich gegenseitig Feedback in einer Übung.
- **Gruppenarbeit** bezieht sich auf Gruppen von drei bis sieben Lernenden. Kleinere Gruppen finden sich in der Partnerarbeit, die Arbeit mit größeren Gruppen ist aus gruppendynamischen Gründen nicht effektiv. In der Lernphase Einstieg kann eine Gruppenarbeit helfen, sich auf ein Thema einzustimmen oder Einschätzungen und Fragen zu sammeln. Soll etwas erarbeitet werden, kann Gruppenarbeit helfen, sich mit neuem Material auseinanderzusetzen, Vorwissen zu aktivieren, Ideen zu produzieren oder sich neue Erfahrungen anzueignen. In der Integrationsphase kann Gruppenarbeit sinnvoll sein, um Informationen und Ergebnisse zu reflektieren, zu verarbeiten und zu vertiefen, um Fragen und Anwendungsmöglichkeiten zu sammeln, Praxisprobleme zu diskutieren oder Erfahrungen auszutauschen. Geht es um die Auswertung kann die Gruppenarbeit Ergebnisse festhalten und Nachfolgendes planen helfen. Die Stärken dieser Sozialform liegen im Austausch, in der Interaktion und der möglichen Rollendifferenzierung. Wichtig ist ein klarer Arbeitsauftrag und überlegte Organisation. Zu viele Gruppen lassen die Ergebnispräsentation leicht langweilig werden. Deshalb sollte großen Gruppen weniger komplexe Aufgaben gestellt werden. Die

Ergebnisdokumentation ist entscheidend dafür, ob die Lernenden die Gruppenarbeit als sinnvoll empfinden.

Aktionsformen: Aktionsformen sind der Teilbereich der Lern-Lehr-Methoden, die im Alltagsgebrauch als eigentliche Methoden gelten. Diese Definition ist jedoch verkürzt, weil die drei anderen Bereiche (Lernphasen, Sozialphasen, Medium) wesentliche Bestandteile des Lernprozesses sind. Bestimmte Aktionsformen können Schlüsselkompetenzen einüben. Gruppenarbeit kann beispielsweise kooperatives Verhalten, zügiges Arbeiten oder Kommunikationsfähigkeit trainieren, Vorträge können die Konzentrationsfähigkeit schulen. Kategorisierungen von Aktionsformen gibt es viele, allerdings sind sie oft nicht in sich schlüssig oder vermischen Bereiche, die getrennt erarbeitet werden sollten. Alsheimer/Müller/Papenkort (1996: 83ff.) berufen sich auf zwei Ordnungen für Aktionsformen, die auf der kognitiven Psychologie fußen, dem Anwendungsbereich der Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung entsprechen und für die alltägliche Lehrplanung praktikabel sind: der Grad der Aktivität und die Art der Konkretisierung, bzw. Vermittlung.

- **Aktivität der Lernenden**: darbietend, interaktiv, erarbeitend
Ist vor allem der Lehrende aktiv, handelt es sich um eine darbietende Aktionsform. Sind Lehrende und Lernende aktiv, ist die Aktionsform interaktiv. Sind vornehmlich die Lernenden aktiv, sprechen Alsheimer/Müller/Papenkort von einer erarbeitenden Aktionsform.
- **Konkretisierung/Vermittlung der Wirklichkeit**: sprachlich, bildhaft, unmittelbar
Die unmittelbare Erfahrung ist eine Forderung u.a. aus der konstruktivistischen Didaktik, die authentische Lernumgebungen bevorzugt. Der Lernprozess muss auch in diesen authentischen Lernumgebungen begleitet werden, um Grundlagen zu legen, zu integrieren und zu planen. Dann, wie meist in der Realität des institutionalisierten Lernens, handelt es sich meist um einen sprachlich vermittelten Kontakt zur Wirklichkeit. Es wird während des Lernprozesses über einen Gegenstand, ein Thema gesprochen. Die Repräsentation ist also sprachlicher Natur. Zwischen den beiden Polen der sprachlichen und unmittelbaren Repräsentation steht die bildhaft vermittelte Repräsentation. Dazu zählen sowohl tatsächliche Bilder als auch Simulationen, Rollenspiele etc. Diese

Art der Vermittlung ist weniger abstrakt als die sprachliche, damit einfacher zu erfassen und zu verankern, und einfacher umzusetzen als die authentische Vermittlung.

Sinnvoll sind die Aktionsformen erst in ihrer Kombination und in Abhängigkeit von Lernzielen und -inhalten. „Die Methode bestimmt den Inhalt“, schreiben Alsheimer/Müller/Papenkort (1996: 78) und meinen damit, dass je nach Methode immer nur ein Wirklichkeitsausschnitt bearbeitet wird. Eine Redaktionsbesichtigung beispielsweise ist zwar authentisch, kann aber oberflächlich bleiben, wenn sie nicht vor- und nachbereitet ist. Eine Kombination ermöglicht außerdem einen ganzheitlichen Lernprozess, der auf verschiedene Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Fähigkeiten eingeht¹.

Medien: Die Medien gehören nach Auffassung von Alsheimer/Müller/Papenkort zu den Aktionsformen, sind jedoch wegen ihrer Bedeutung als eigenes Entscheidungsfeld getrennt aufgeführt. Bestimmte Aktionsformen bedürfen bestimmter Medien, sind also nicht voneinander getrennt zu entscheiden.

Diese Kategorisierung in Lernphasen, Sozialformen, Aktionsformen und Medien stellt zusammen mit den didaktischen Vorüberlegungen und Ergebnissen der Lernforschung eine Grundlage für didaktisches Planen dar². Die Journalistenausbildung an Hochschulen unterliegt besonderen institutionellen Voraussetzungen, die nur teilweise zu beeinflussen sind. Bestimmte Aktionsformen sind nicht anwendbar, weil beispielsweise dazu die Räumlichkeiten fehlen, die Gruppen zu groß sind, das Prüfungsrecht nicht dazu passt oder weil die Zeiteinheiten von 1,5 Stunden wöchentlich einengend wirken. Kurzfristig sind diese Widersprüche nicht aufzulösen, was nicht heißt, dass sie lang-

¹ In den vergangenen Jahrzehnten machten psychologisch-esoterische Lernverfahren von sich Reden, bei denen durch Entspannungstechniken Informationen direkt ins „Unterbewusstsein“ gelangen sollen und damit vermeintlich ohne Anstrengung gelernt werden sollen. Neuro-Linguistisches-Programmieren ist die bekannteste dieser Methoden. Für die Journalistenausbildung sind diese Verfahren allerdings nicht geeignet, da sie nicht auf reflexive Kompetenz, Analysefähigkeit und kritisches Bewusstsein abzielen sondern im Gegenteil auf Manipulation der Lernenden.

² Zur weiteren Vertiefung des Einsatzes von Aktionsformen und Methoden allgemein vgl. beispielsweise das Neue Handbuch Hochschullehre (Loseblattsammlung o.J.), herausgegeben von Berendt/Voss/Wildt.

fristig akzeptiert werden müssten.

Die traditionelle Vorlesung, in der tatsächlich nur die Aktionsform Vortrag eine Rolle spielt, ist jedoch auch kurzfristig nicht akzeptabel. Für den Lernerfolg wichtig ist ein gezielter Einsatz von Methoden und eine grundsätzliche Varianz, jeweils abgestimmt auf Lernziele und Inhalte. Der Bereich der Basiskompetenzen wird in der Anwendung bestimmter Methoden trainiert: beispielsweise Kommunikationskompetenz in Diskussion, Lehrgespräch und verschiedenen Formen von Partner- und Gruppenarbeiten, Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit in entdeckendem und projektorientiertem Lernen. Es geht dabei nicht darum, eine vorgegebene Liste abzuarbeiten, sondern vielmehr um einen variantenreichen Einsatz der Methoden, der die Förderung bestimmter Basiskompetenzen nach sich zieht. Das trifft insbesondere auf interaktive und erarbeitende Aktionsformen zu. Die Entscheidung darüber, welche Sozial- und Aktionsform gewählt wird, hängt von Lernzielen und Inhalten ab.

Fachkompetenz und Sachkompetenz beinhalten vorrangig kognitive Lernziele. Soweit sich die Inhalte und Lernziele darauf beschränken, ist eine Seminarform im traditionellen Sinne (im Gegensatz zu Vorlesung oder Projekt) durchaus angemessen. Vorherrschende Aktionsformen wären dann darbietend und interaktiv. Der Grad der Konkretisierung kann seinen Schwerpunkt auf sprachlicher und bildhafter Vermittlung haben. Unmittelbare Vermittlung beispielsweise durch Exkursionen ist durchaus sinnvoll. Fach- und Sachkompetenz können aber auch in anderen Aktionsformen erlernt werden und haben in aktivierenden Methoden eher die Chance, sich kognitiv zu verankern und affektiv-pragmatische Anteile von Fach- und Sachkompetenz zu berücksichtigen.

Das Erlernen von Handlungskompetenz verlangt den höchsten Grad an Methodenvarianz und den geringsten Anteil darbietender und sprachlicher vermittelter Aktionsformen. Die Lernpsychologie zeigt, dass Handlungswissen nicht vorrangig durch rezeptive Lernformen erworben wird, sondern durch entdeckendes Lernen. Entsprechend müssen die Aktionsformen interaktiv und erarbeitend sein und vorrangig bildhaft und unmittelbar vermittelt. Handlungskompetenz ist deshalb kaum in einer Vorlesungsstruktur zu erwerben.

Für die Journalistenausbildung heißt das, dass in einem Methodenmix aktivierende Formen zu bevorzugen sind und das in einem bewussten Einsatz in Abhängigkeit von Lernzielen und Inhalten. Die traditionelle Vorlesungs-/Seminarstruktur der Lehre an Hochschulen muss dafür erweitert werden.

5.4 Interaktion

Dass die Sozialformen des Lehr-Lern-Prozesses wesentlich die Interaktion zwischen den Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden bestimmen, wurde bereits in Kapitel 5.3, Lernformen deutlich. Gudjons (2003: 232f.) setzt Interaktion gleich mit Kommunikation und betrachtet Interaktion systemisch. Dabei spielen die Systeme Hochschule, Veranstaltungsgruppe sowie weitere Bezugsgruppen eine Rolle. Interaktion ist also nicht allein als Kommunikation zwischen Individuen zu beschreiben. Gudjons (2003: 233ff.) betont dabei die Auswirkung von Erwartungshaltungen auf Lernen und Lehre, sowohl von seiten der Lehrenden als auch der Lernenden. Interaktion in der Lehre ist dabei immer gekennzeichnet von einer Sach- und einer Beziehungsebene.

Die Beziehungsebene macht sich unter anderem an der Persönlichkeit der Lehrenden und ihrem Umgang mit den Lernenden fest. Welche Haltung haben die Lehrenden gegenüber den Lernenden? Welche Rolle verkörpern sie im Lehr-Lern-Prozess? In der systemisch-konstruktivistischen Didaktik Kersten Reichs (2002: 283) ist Didaktik in erster Linie durch Interaktion geprägt. Lehrende und Lernende bringen ihre Beobachtungen in den Prozess der Wirklichkeitskonstruktion ein, wodurch die konstruktive inhaltliche Stärke des Lehrenden relativiert wird. Verschiedene Studien haben ergeben, dass der Grad an Orientierung auf die Studierenden auf seiten der Lehrenden das Lernergebnis der Studierenden signifikant verbessert (vgl. Winteler 2002: 84).

Lewin (1968: 116ff.) stellte in den 1930er Jahren nach großangelegten Laborversuchen drei Führungsstile fest: autoritär, demokratisch und laissez-faire. Der autoritäre Führungsstil versprach eine hohe Leistungsquantität bei geringer Qualität, der demokratische Stil eine geringere Quantität bei höherer Qualität und der Laissez-Faire-Führungsstil geringe Quantität und Qualität. Diese Einteilung hat in der Pädagogik in vielen Bereichen, auch in der Didaktik, Eingang erhalten und ist Basis für die Beschreibung von Führungsstilen und Erziehungsverhalten. Tausch/Tausch (1998: 99ff.) kamen in den 1960er Jahren zu einer Einteilung in autokratisches, laissez-faire und sozialintegratives Verhalten, das sich durch die Dimensionen Lenkung und Wertschätzung bestimmt. Nickel (1978: 16ff.) fügte diesem Modell die Anregung zu selbständigem Arbeiten und aktivem Lernen hinzu. Gemeinsam ist den Modellen, dass sie Aussagen darüber aufstellen, welches Verhalten von Lehrenden zu welchem Verhalten bei Lernenden führt. Natürlich ist auch die umgekehrte Frage interessant, spielt in der Wissenschaft allerdings eine untergeordnete Rolle. Gudjons (2003: 248ff.) sieht drei grundlegende Anforder-

derungen an Lehrende, nämlich die effektive Organisation des Ablaufs, die Entwicklung des Stoffs und die Organisation der Lehr-Lern-Zeit. Dafür müsse der Lehrende effizient organisieren, Aufgabenschwierigkeiten variieren, Rücksicht auf unterschiedliche Leistungsstärke nehmen, diagnostische Sensibilität zeigen und eine Rückmeldekultur entwickeln.

Die innovativen didaktischen Konzepte der 1980er und 1990er Jahre forderten auch eine neue Rolle der Lehrenden „vom Instrukteur zum Lernberater“ (Gudjons 2000: 49). Für das entdeckende Lernen und offene Lehren gestaltet der Lehrende eine angemessene Lernumgebung, er stellt den Lernprozess zur Verfügung. Die Lernenden nehmen die Lernumgebung wahr, um aktiv ihren Lernprozess zu gestalten. Damit wird die Verantwortung für den Lernprozess nicht mehr nur beim Lehrenden, sondern auch bei den Lernenden gesehen. Die Kontrolle über den Lernprozess verringert sich auf Seiten des Lehrenden und geht über auf die Lernenden. Damit ist die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden keineswegs symmetrisch, denn die Verantwortung für die Lernumgebung, für die Lernmöglichkeiten hat immer noch der Lehrende. Darüber hinaus verhindert die Selektionsfunktion der Lehrenden über Prüfungen und Beurteilungen eine symmetrische Interaktion. Das traditionelle Verständnis des Lehrenden als Alleinverantwortlichem hat zur Folge, dass Lernende passiv werden, nicht mehr mitdenken und nur auf Anweisung handeln. Selbstständigkeit, Handlungskompetenz und Problemlösefähigkeit werden so nicht gefördert. Das Rollenverständnis als Lernberater oder Coach entspricht nicht nur einer bestimmten Lernform, sondern kann auch seinen Platz im Frontalunterricht finden (vgl. Gudjons 2003: 85ff.). Auch hier kann das Rollenverständnis als Lernberater die Haltung, die Beziehung gegenüber den Lernenden verändern: Lehrende und Lernende erarbeiten gemeinsam einen Inhalt. Der Lehrende ist damit nicht mehr Allwissender, sondern derjenige, der das Fachwissen, insbesondere Methodenwissen hat, aber nicht das Ergebnis jedes Lernprozesses kennt.

Manchen Studierenden fällt es sehr schwer, diese Lernverantwortung zu übernehmen. Hier sehen Kritiker zuweilen eine Schwäche der Rolle der Lehrenden als Lernberater. Diese Fähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen ohne ständig kontrolliert zu werden, kann in der Hochschulausbildung durchaus erwartet werden. Für die hochschulgebundene Journalistenausbildung ist diese Fähigkeit sogar ein Selektionskriterium, schließlich gehört sie als Lernkompetenz zu den Basiskompetenzen, um den Beruf erfolgreich ausüben zu können.

Für die Journalistenausbildung bedeutet das, dass die Rolle der Lehrenden als Lernberater sich auf verschiedene Planungselemente auswirkt: Die Auswahl der Lehrenden wie der Lernenden, die Auswahl der Aktions- und Sozialformen sowie die Bereitstellung der Lernmittel, auf die ich im folgenden Kapitel näher eingehe.

5.5 Lernmittel

Mit Lernmittel sind zum einen Medien gemeint, die als Ergänzung zu den Aktionsformen genutzt werden. Lernmittel sind in einem umfassenderen Sinn aber auch die räumliche, zeitliche und personelle Ausstattung. Diese Faktoren wirken sich unmittelbar aus auf Gruppengrößen, Lernintensität, Möglichkeiten des Methodeneinsatzes und damit des Lernerfolgs.

Gibt es im Verhältnis zu den Studierenden zu wenige Dozenten, ist ein variantenreicher Methodeneinsatz nicht möglich. Dann gibt es Massenvorlesungen, zu wenig Betreuung außerhalb der Präsenzlehrzeit und kaum Weiterentwicklung der Ausbildung, ein Problem, das auch Lehrbeauftragte nicht lösen können. Alsheimer/Müller/Papenkort (1996: 63ff.) treten für eine Gruppengröße von nicht mehr als 35 Teilnehmenden ein, um beispielsweise Gruppenarbeit sinnvoll anwenden zu können. Auch die räumlichen Voraussetzungen für die Parallelarbeit mehrerer Kleingruppen beispielsweise muss gegeben sein. Ein Vorlesungssaal mit festinstallierten Stuhlreihen und Klappstischen zum Beispiel würde die Methodenvarianz begrenzen.

Sinnvoller Methodeneinsatz benötigt nicht nur entsprechende Gruppengrößen, sondern auch Lehrende, die für den Methodeneinsatz ausgebildet sind. In der Journalistenausbildung kommt die fachliche Kompetenz in inhaltlicher und methodischer Hinsicht dazu. Journalistische Ausbildung und Berufserfahrung gehört deshalb zum Kompetenzprofil der Lehrenden, sobald es um die Vermittlung von Handlungskompetenz geht.

Um Handlungskompetenz zu erwerben, ist zudem eine möglichst authentische Lernumgebung vonnöten, in der Theorie und Praxis integriert werden können. Produktionsmöglichkeiten für alle Medien, für die ausgebildet wird, müssen in den entsprechenden Lernphasen ausreichend zugänglich sein, egal ob auf dem Campus oder in erreichbarer Nähe zur Verfügung gestellt oder angemietet. Gleiches gilt für Recherchemöglichkeiten, sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf journalistischer Ebene.

Journalistische Projekte, mit deren Hilfe umfassende Problemlösungs- und Handlungs-

kompetenz erworben werden kann, bedürfen besonderer räumlicher, personeller aber auch zeitlicher Ausstattung. Die Lehrenden müssen die methodischen Grundlagen beherrschen, organisieren und Lernberatung bieten. Die Räume müssen nach Projektbedürfnissen zeitlich für die Projektteilnehmer nutzbar sein. Auch die Lernzeiten müssen den Projektbedürfnissen entsprechen, nicht einem engen Stundenplan mit Blöcken von anderthalb Stunden. Das bedarf eines hohen organisatorischen Aufwands, kann mit Projektwochen, Abend- und Wochenendveranstaltungen gelöst werden, aber auch mit Vereinbarungen auf Hochschulebene. Es gibt durchaus Hochschulen, die einen Wochenrhythmus, keinen anderthalb-Stunden-Rhythmus organisieren können. Aber auch (zwei-)wöchentlich vier Semesterwochenstunden zur Verfügung zu haben statt wöchentlich zwei ermöglicht schon andere Lernmethoden und ist relativ einfach zu organisieren, selbst wenn die Studierenden Veranstaltungen in verschiedenen Fachbereichen wahrnehmen. Um das zu erreichen, müssen Lehrbedürfnisse aber erst einmal analysiert und formuliert werden. Das geht nur mit entsprechender Kompetenz und mit Engagement auf seiten der Beteiligten.

5.6 Lernerfolg

Die Frage des Lernerfolgs wird in vielen Fachdidaktiken unter dem Thema „Prüfungen/Tests“ abgehandelt. „Ein Test ist ein systematisches Verfahren zur Messung einer Stichprobe des Verhaltens eines Menschen, um dieses Verhalten anhand von Maßstäben oder Normen zu bewerten“ (Gage/Berliner 1996: 582). Die Bildungsinstitution, die Lehrenden wie die Lernenden wollen durch Prüfungen erfahren, inwieweit der einzelne Lernende und die Lerngruppe ein Lernziel erreicht haben bzw. wie sich Leistungen innerhalb einer Gruppe verteilen. Daneben zeigen Prüfungen auch, ob es den Lehrenden gelungen ist, den Lernprozess so zu organisieren, dass ein Lernerfolg eingetreten ist. Eine Prüfung, die schlecht ausgefallen ist, ist immer Anlass zu fragen, was der Lehrende dazu beigetragen hat – oder eben nicht beigetragen hat. Sind die Voraussetzungen falsch eingeschätzt worden? War der Wissens-, Erfahrungs- oder Fertigungsstand der Lernenden geringer, höher oder unterschiedlicher als angenommen? Behinderten materielle Voraussetzungen wie Räume, Zeiten, Ausstattung einen besser organisierten Lernprozess? Waren Lernziele, -inhalte, Methoden oder die Prüfung selbst nicht optimal auf die übrigen Faktoren abgestimmt?

Darüber hinaus haben Prüfungen Selektionsfunktion, was das Dilemma in der Lehrendenrolle deutlich macht: Einerseits ist der Lehrende derjenige, der den Lernprozess vertrauensvoll fördern soll, andererseits wird er entscheiden, wer „aussortiert“ wird. Die Reaktion von seiten der Lehrenden auf eine nicht-bestandene Prüfung muss sich jedoch nicht auf die reine Selektionsfunktion beschränken. Lehrende können schlicht ausschließen und auf Wiederholung der Prüfung bzw. Ausschluss aus dem Studiengang verweisen. Mietzel (1993: 314) nennt das „bildungsstrukturbedingte Entscheidung“ im Gegensatz zur „lernprozessbedingten Entscheidung“ (ebd.), die eine Förderung der „Durchgefallenen“ nach sich zöge. Diese Entscheidung – bildungsstrukturbedingt oder lernprozessbedingt – ist vor der Prüfungsgestaltung zu treffen, denn die beiden bedürfen jeweils anderer Informationsgrundlagen und damit anderer Messverfahren (vgl. Mietzel 1993: 314). Bildungsstrukturbedingte Prüfungsentscheidungen stellen Leistungsverhalten punktuell fest und implizieren damit Unveränderlichkeit der Voraussetzungen beim Lernenden. Lernprozessbedingte Prüfungsentscheidungen gehen dagegen von der Veränderlichkeit der Voraussetzungen beim Lernenden aus. Diese Veränderungen sind Teil des Lernprozesses und ziehen deshalb Prüfungsentscheidungen nach sich, die auf diese Veränderung abzielen. Nicht absolute Leistung, sondern Lernfortschritt wird geprüft. Die Motivationsfunktion von Prüfungen erhält damit eine größere Bedeutung, denn sie hängt unmittelbar davon ab, ob der Lernende einen Erfolg für wahrscheinlich hält (vgl. Mietzel 1993: 317). Das ist bei der Einteilung in Teillernziele und entsprechende Teilprüfungen eher möglich als bei der „großen“ Klausur am Semesterende.

Unabhängig von den Konsequenzen können Prüfungen normbezogen sein, das heißt, sie vergleichen die Leistung eines Einzelnen mit der einer Referenzgruppe, meist der übrigen Lerngruppe. Dabei steht die Selektionsfunktion von Prüfungen im Vordergrund. Eine Aussage darüber, was der Einzelne beherrscht, welchen Lernfortschritt er gemacht hat, ist mit der Feststellung, dass er in der Lerngruppe X an Nummer Y oder zu den besten 20 Prozent gehört, nicht zu machen. Darüber hinaus ist fraglich, ob die Bezugsgröße der jeweiligen Lerngruppe sinnvoll ist. Die gleiche Leistung würde dann in unterschiedlich starken Lerngruppen unterschiedlich gewertet, mal gut, mal schlecht ausfallen, je nach Leistungspotential der Gruppe, nicht des Einzelnen¹.

¹ Die Hochschulrektorenkonferenz hat 2004 feste Quoten für Notenstufen in Anlehnung an ECTS angedacht (vgl. Wex 2005: 149). Mit der Orientierung an Lernzielen passt das nicht zusammen. Auch die im Bologna-Prozess geforderte Outcome-Orientierung widerspricht diesem Notenschema.

Lernzielbezogene Tests hingegen prüfen, ob der Einzelne ein Lernziel erreicht hat, nicht wie er im Vergleich zu den übrigen Lerngruppenmitgliedern abschneidet. Dabei ist es keinesfalls störend, wenn sich herausstellt, dass die meisten Lerngruppenmitglieder gute Noten erbracht haben, also das Lernziel erreicht haben¹. Im Gegenteil wirft das ein positives Licht auf die Organisation der Lernumgebung. Der Lehrende muss sich lediglich fragen, ob er die Lernziele in Zukunft herausfordernder gestalten sollte. Lernzielbezogene Tests bedürfen der genauen Analyse von Lernzielen und Teillernzielen und zwar in verschiedenen Leistungsstufen². Hier kann die Lernzielstufeneinteilung³ aus Kapitel 5.1, Lernziele, helfen:

1. Reproduktion
2. Reorganisation
3. Transfer
4. Problemlösung

Demnach ermöglicht die Definition von Teillernzielen nach Lernstufen die Analyse von Leistungsabstufungen. Dadurch kann individuell bestimmt werden, welche Fähigkeiten dem einzelnen Lernenden fehlen, aber auch insgesamt und differenziert, wie der Lernprozess organisiert war und wie er weiter organisiert werden sollte. Bestimmte Prüfungsarten lassen sich nicht mit bestimmten Lernzielstufen vereinbaren. So macht es keinen Sinn, Problemlösefähigkeit mit einem Lückentest zu prüfen oder Reproduktion mit einer komplexen Fallanalyse.

¹ Gage/Berliner (1996: 593ff.) gehen davon aus, dass lernzielbezogene Prüfungen (dort „kriteriumsbezogene Tests“ genannt) nur die Bewertungen bestanden/nicht bestanden und bei der Einbeziehung von Messungenauigkeiten unentschieden nach sich ziehen können. Bei der Berücksichtigung von Lernzielstufen kann jedoch auch ein differenziertes Spektrum innerhalb des „Bestanden“-Bereichs dargestellt werden. Ein Lernziel kann schließlich unterschiedlich vollständig erreicht worden sein, auch ein 80- oder 90-prozentiges Erreichen ist zu würdigen und muss nicht automatisch zu „nicht bestanden“ führen.

² Mietzel (1993: 322f.) merkt an, dass der Schwierigkeitsgrad von Prüfungsaufgaben nur beurteilt werden kann, wenn man eine Untersuchung anstellte, wie die Gesamtbevölkerung die Aufgaben lösen würde. Das ist jedoch weder praktikabel noch sinnvoll, denn die Lernziele innerhalb der Organisation eines Lernprozesses orientieren sich an für die Lerngruppe spezifischen Voraussetzungen, nicht an der Allgemeinheit. Zudem zeigt diese Forderung nur die Unbrauchbarkeit normbezogener Tests.

³ vgl. Deutscher Bildungsrat 1973: 78ff. und Peterßen 2000: 374ff.

Der Einsatz lernzielbezogener Prüfungen als Evaluationsinstrument in Bezug auf Lernende und Lehrende legt eine kontinuierliche Prüfung während des Lernprozesses nahe. Um einen Lernprozess zu beurteilen, müssen Informationen über die Ausgangsleistungen vorliegen. Das kann durch formalisierte Prüfungen geschehen, aber auch durch informelle Leistungsdiagnosen in Form von reflektierten Übungen – aus denen gemeinsam Lernziele entwickelt werden können – oder Gesprächen. Die an Hochschulen üblichen Prüfungen am Semesterende sind nicht unbedingt geeignet, den Lernprozess zu analysieren, zumindest nicht, wenn sie alleiniges Kriterium sind und unabhängig von Voraussetzungen und tatsächlicher Lernumgebung und Lernprozess gestaltet werden. Die klassischen Prüfungsformen Klausur, Referat, Hausarbeit und mündliche Prüfung werden teilweise keineswegs in Abhängigkeit von Lernzielen und Lernprozessen eingesetzt, sondern nach einer Art zufälligem Traditionsprinzip. Prüfungsordnungen sollten deshalb daraufhin durchforstet werden, wo welche Prüfungen sinnvoll oder bloße Tradition sind, und wo es welche Wahlmöglichkeiten für Lehrende geben sollte, damit diese die Prüfungsleistungen auf den konkreten Lernprozess abstimmen können. Zu den traditionellen Prüfungsformen könnten beispielsweise Werkstattberichte, Reflexionspapiere, Arbeitsmappen, Produktnachweise und Protokolle von Gruppenprozessen kommen, die verschiedenen Lernzielen gerecht werden, zum Teil eigene Lernziele verfolgen und aus Lernprozessen und ihren Lernverfahren entstehen. Diese lernprozessbegleitenden Prüfungen haben den Vorteil, dass sie durch ihre Häufigkeit eine schlechte Tagesform des Prüflings ausgleichen können und zudem die Stichprobe der geprüften Fähigkeit oder des Wissens erhöhen. Geprüft wird schließlich immer nur eine Stichprobe des Inhalts, von der auf das Erreichen von Lernzielen geschlossen wird. Ist diese Stichprobe schlecht ausgewählt, ist die Prüfung nicht valide und macht damit die Auswertung unbrauchbar.

Nicht durchdacht werden Prüfungen beispielsweise angewandt, wenn Prüfungsform und Prüfungsziel nicht übereinstimmen. Referate zeigen nur eine begrenzte inhaltliche Stichprobe und Präsentationskompetenz, nicht aber, ob der Lernende ein Thema umfassend in seinen Zusammenhängen erfasst hat. Klausuren können keine medienproduktionspezifische Handlungskompetenz prüfen. Arbeitsmappen, die nur aus Medienprodukten bestehen, vernachlässigen die Reflexionskompetenz;

Neben formellen Prüfungen zur Ermittlung des Lernerfolgs und zur Selektion gibt es immer auch informelle Bewertungen von Studierenden und Lernprozessen. Meist sind diese Beobachtungen unsystematisch und deshalb wenig zuverlässig. Reliabilität ist

jedoch eine Voraussetzung der Vergleichbarkeit und der Fairness, wenn es um die Selektionsfunktion von Beurteilungen geht. Die Evaluation der Organisation des Lernprozesses bzw. der Lernumgebung ist, zumindest ergänzend, durchaus auch informell und unsystematisiert sinnvoll. Für alle selektionswirksamen Bewertungen gilt jedoch, dass sie systematisiert sein sollten und wiederholt eingesetzt werden sollten.

Gage/Berliner (1996: 593) merken an, dass erst eine Folge von Prüfungen einen substantiellen Grad an Reliabilität aufweisen können. Auch die Zahl der einzelnen Punkte bzw. Fragen innerhalb eines Tests erhöht die Reliabilität (vgl. a.a.O.: 596). Eine mindestens so wichtige Rolle spielt die Validität einer Prüfung: Wird damit gemessen, was gemessen werden soll oder vielmehr verwandtes Wissen und Fähigkeiten? Sind die Stichproben richtig ausgewählt, die Interpretationen gültig?¹

Auch die konstruktivistische Didaktik beruft sich auf die Relevanz der individuellen Lernprozesse im Gegensatz zur gruppenbezogenen Relativität von Leistungstests. Den Prüfungsgedanken in der radikal-konstruktivistischen Didaktik diskutiert Terhart (2005: 189f.) so:

„wenn Lernen ein idiosynkratischer, von außen allenfalls anzustoßender Prozess ist, der eigenständig und eigentätig verläuft, wenn Wirklichkeit immer je individuell konstruiert wird und jede Konstruktion ihr Recht hat (solange sie sich nicht zur allein wahren erheben will), und wenn schließlich diese subjektive Wirklichkeit eines anderen immer nur bedingt einsehbar ist – wenn man also hiervon ausgeht, lassen sich zumindest die herkömmlichen Formen der Erfassung oder gar vergleichenden Beurteilung von Lernergebnissen nicht rechtfertigen. Radikal zuende gedacht müsste auf Erfassung und insbesondere vergleichende Bewertung von Lernergebnissen verzichtet werden, denn eine Unterscheidung richtig/falsch kann es nicht geben.“

Die leistungsbezogene Selektion durch Prüfungen ist damit gänzlich in Frage gestellt. Allerdings hat die Vergabe formaler Qualifikationen wie beispielsweise Studienabschlüsse sie darstellen, durchaus eine berechtigte Funktion. Sie geben Externen eine Information über eine Mindestqualifikation. Ohne diese Information verlöre das Studium an Bedeutung. Schließlich ließe sich nach außen nur belegen, dass der Studierende eingeschrieben war. Der Qualifikationsnachweis würde ansonsten erst in der ersten Arbeitsphase erfolgen, die eher einem längeren Praktikum gliche als einer qualifizierten Festanstellung oder Selbstständigkeit. Die Ausbildungsphase würde dadurch verlängert

¹ Gage/Berliner (1996: 590ff.) gehen ausführlich auf die Konzeption von Leistungs- und Fähigkeitstests ein und beschreiben Verfahren zur Messung von Validität und Reliabilität.

und die unsichere Stellung der ehemaligen Studierenden, die ja dann keine Absolventen mehr würden, institutionalisiert. Es käme zu einer Deprofessionalisierung. Insofern ist die Selektionsfunktion von Prüfungen in Bezug auf Mindestqualifikationen durchaus gerechtfertigt und aus Sicht der Lernenden wie potentieller Arbeit- und Auftraggeber vorteilhaft. Insofern ist die bloße Existenz von Prüfungen Teil der Qualitätssicherung eines Studiengangs.

Für die Journalistenausbildung heißt das, dass Prüfungsformen überdacht werden müssen und an den Lernzielen, den Lernzielstufen wie dem Lernprozess orientiert konstruiert werden müssen – auch wenn das mit den traditionellen Prüfungsarten, die auf kognitive Lernziele fokussiert sind, nicht zusammen passt. Teile von Fach- und Sachkompetenz können durchaus mit Klausuren und mündlichen Prüfungen erfasst werden. Handlungskompetenz jedoch nicht, ebensowenig die meisten Basiskompetenzen, sollen sie denn geprüft werden.

5.7 Lehr- und Lernkompetenz

In der Diskussion um die Qualität der Lehre geht es meist um die Arbeit der Lehrenden. Diese ist jedoch nicht der alleinige Faktor für den Erfolg eines Studierenden, denn auch die Kompetenz des Lernenden selbst ist eine wesentliche Voraussetzung für diesen Erfolg. Neben organisatorischen und materiellen Bedingungen spielen dabei auch die Fähigkeiten, das Engagement und die Frage eine Rolle, inwieweit die Vorstellung und Wünsche an das Studium und den späteren Beruf zum gewählten Studiengang passen (vgl. Bargel/El Hage 2000: 219f.).

Lehrende erhalten durch die derzeitige Studienreform eine größere Verantwortung für die Lehre, sind angehalten, einen höheren Aufwand zu betreiben und müssen Rechenschaft ablegen. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, benötigen Lehrende eine spezielle didaktische Kompetenz (vgl. Kron 2004: 215 u. 237f.). Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden müssen geklärt, Ergebniskontrollen entwickelt und angewendet werden. Deshalb bedarf es in diesem Zusammenhang einer gesonderten Betrachtung der Anforderungen an Lernende und Lehrende.

5.7.1 Lernende

Britische und US-amerikanische Hochschulen, die in der Studienreformdiskussion immer wieder als Beispiele erfolgreicher universitärer Ausbildung genannt werden, wählen ihre Studierenden weitgehend autonom aus, also unabhängig von staatlicher Bürokratie. Der höchste Schulabschluss ist noch keine Eintrittskarte in ein Studium. Vielmehr spielen individuelle Leistungen, fachbezogene Eingangsprüfungen und der Ruf der Hochschule eine Rolle in der Studienplatzvergabe (vgl. Wex 2005: 361f.).

In Deutschland besteht mit der Erlangung der Hochschulreife ein Anspruch auf einen Studienplatz. So hat es das Bundesverfassungsgericht immer wieder bestätigt. Es beruft sich dabei auf die im Grundgesetz garantierte Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 Satz 1 GG), auf den allgemeinen Gleichheitssatz und das Sozialstaatsprinzip (vgl. Wex 2005: 362). Überlast erlaubt eine Zulassungsbeschränkung. Hier geht es demnach vorrangig um Kapazitätsberechnungen, erst zweitrangig um die Qualifikation eines Studienbewerbers oder einer Studienbewerberin¹. Eingangstests sollen in der Regel die Studierfähigkeit von Bewerberinnen und Bewerbern feststellen, die Qualität der Ausbildung sichern, die sich dann an eine relativ homogene Gruppe mit ähnlichen Voraussetzungen wenden kann, soll der Profilbildung des Studiengangs dienen und nicht zuletzt Angebot und Nachfrage regeln. Erwartet werden kürzere Studienzeiten und eine geringere Abbrecherquote (vgl. Hoffacker 2004: 2ff.).

Auch die Studiengänge, die von sich selbst sagen, dass sie Journalistinnen und Journalisten ausbilden, haben nicht durchgängig einen Zulassungstest oder eine Eignungsfeststellungsprüfung. Zum Teil fehlen die rechtlichen Voraussetzungen, zum Teil lehnen die Studiengangsvertreter diese Tests ab. Einige mögen die erheblichen zusätzlichen Arbeitsstunden scheuen, andere berufen sich auf das Paradigma, Journalismus sei erlernbar. Deshalb sei es nicht sinnvoll, vorab zu prüfen, was eigentlich Lernziel sein soll. Tatsächlich hat Ausbildung transformativen Charakter. Am Ausbildungsende soll das Ausmaß an Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen höher sein als am Ausbildungsbeginn. Ansonsten ist Ausbildung ein rein formaler Akt, vernachlässigt

¹ Diese Kapazitätsberechnungen bedürfen nach der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge neuer Grundlagen. Schließlich können nicht mehr Semesterwochenstunden in die Berechnung einfließen, sondern studentischer Arbeitsaufwand (vgl. Wex 2005: 363).

jedoch das Lernen¹.

Die Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft, DGPK, hat für das Wintersemester 2003/2004 eine Erhebung zu den Zulassungsverfahren in 29 Studiengängen bzw. Instituten der Publizistik, Kommunikations-, Medienwissenschaft und Journalistik in Auftrag gegeben. Patrick Rössler (2004: 19) schreibt in seiner Auswertung von einem ‚alarmierenden Bild‘. Viele Institute wüssten sehr wenig über die Bewerberzahlen und aktuellen Zulassungsbedingungen. Selbst einige Hochschulverwaltungen hätten keine aktuellen Zahlen über NC, Wartezeit und Bewerberzahlen geben können (vgl. ebd.). Das zeigt, dass viele Lehrende sich nicht ausreichend für die Auswahl ihrer Studierenden interessieren, obwohl dies doch ein wichtiger Bestandteil eines Studiengangskonzepts ist. Denn zu den Umständen und Voraussetzungen, die vor einer Curriculumplanung geklärt werden müssen, gehören gewiss auch die Voraussetzungen, die Studienanfänger mitbringen oder zumindest mitbringen sollten.

Die meisten Studienplätze in den relevanten Studiengängen werden nach den Kriterien Numerus Clausus und Wartezeit vergeben. Dabei betrug der NC im Wintersemester 2003/2004 ohne Nachrücker im Durchschnitt 1,5, die Wartezeit sieben Semester².

Eignungstests werden von einigen Studiengängen genutzt. Dabei fällt auf, dass es vor der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge eher weniger Eignungsfeststellungsverfahren gab, die wenigen aber relativ aufwändig waren³. Insbesondere Masterstudiengänge sind jetzt an besondere Zulassungsbedingungen geknüpft, über Abschlussnoten aus vorhergehenden Ausbildungen (Abitur bzw. Studium) hinaus. An der Leipziger Universität kann man auf eine lange Erfahrung mit Eignungstests für den Studiengang Journalistik zurückblicken. Der Anteil derer, die in anderen Studiengängen

¹ Ausbildungseinrichtungen, die hohe journalistische und andere Qualifikationen zum Gegenstand von Zulassungstests zu einer journalistischen Erstausbildung machen, haben wahrscheinlich gute Absolventinnen und Absolventen. Ob diese in ihrer Ausbildung viel gelernt haben, bleibt dabei offen.

² Für die ausgewerteten Fächer geht Rössler (2004: 19f.) übrigens davon aus, dass jeder Interessent einen Studienplatz in einem der Studiengänge bekommen konnte, wenn auch nicht am gewünschten Ort oder mit dem gewünschten Schwerpunkt. Der hohe Eingangs-NC kommt nach Rösslers Erkenntnissen vor allem durch die Mehrfachbewerbungen zustande. Nachrücker kommen oft mit weit schlechteren Abiturdurchschnitten an einen Studienplatz.

³ Das ergab der Vergleich zwischen einer Recherche der Verfasserin von Dezember 2005 und einer von Februar 2007.

am Numerus Clausus scheitern würden, im Leipziger Eignungstest (für den derzeit auslaufenden Diplomstudiengang) jedoch unter den besten 50 sind, liege bei rund 30 Prozent, erläutert der dortige Lehrstuhlinhaber Michael Haller (vgl. Bernstein 2005: 20).

Eine Recherche Ende 2005 hatte zwar weniger, dafür aufwändigere Auswahltests ergeben. Die Verfahren in Leipzig, Mainz und an der Hochschule Bremen zeigen exemplarisch, wie diese Auswahltests aussehen können. Um in Leipzig Journalistik studieren zu können, ist seit langem ein Eignungsfeststellungstest vorgeschrieben. Das soll auch für die neuen Masterstudiengänge Journalistik und Hörfunk gelten. Ziel der Eignungsfeststellungsprüfung Journalistik ist es, „besonders motivierte und qualifizierte Bewerber in einem Studiengang zusammenzuführen und dadurch ihre Ausbildungssituation und ihre Berufschancen zu verbessern“ (Uni Leipzig 2005: 2). Zugelassen zur Prüfung wird, wer einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss mit einer kapazitätsabhängigen Mindestnote hat, praktische journalistische Vorkenntnisse durch ein mindestens dreimonatiges Praktikum nachweisen kann und einen tabellarischen Lebenslauf mit der Bewerbung abgibt. Die Eignungsprüfung selbst besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Die schriftliche Prüfung dauert zwei bis vier Stunden, ist in der bisher veröffentlichten Ordnung allerdings nicht weiter spezifiziert. Für den Diplomstudiengang Journalistik, der derzeit ausläuft, wurden zwei journalistische Übungsarbeiten bewertet, eine Klausur geschrieben, in der Allgemeinwissen abgefragt wurde, in der ein Text redigiert werden sollte sowie das Textverstehen und eine Fremdsprache getestet wurde. Wer das bestand, bekam am folgenden Tag einen Termin für ein Gespräch. Die Testteile wurden in einem Punktesystem gewichtet¹. Das Eignungsgespräch wird nach der neuen Eignungsfeststellungsordnung für den Masterstudiengang Journalistik von mindestens zwei Prüfern, bei Gruppengesprächen von bis zu drei Bewerbern auch von mehr Prüfern, geführt. In 20 bis 45 Minuten sollen diese Prüfer – übrigens unter studentischer Beobachtung – den Bewerber kennenlernen sowie „Studien- und Berufsmotivation, Informiertheit und Urteilsfähigkeit sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten“ (Uni Leipzig 2005: 2) beurteilen – ein durchaus ehrgeiziges Ziel.

Für den Leipziger Masterstudiengang Hörfunk gelten andere Zugangsvoraussetzungen: Der übliche berufsqualifizierende Hochschulabschluss muss in einem sozialwissenschaftlichen Fach erworben sein, mit einem Anteil von mindestens 70 Leistungs-

¹ vgl. <http://www.uni-leipzig.de/~kmw/hinweise.htm>, Zugriff am 01.12.2005

punkten, und einem Anteil von mindestens 30 Leistungspunkten in Kommunikations-, Medien-, Publizistikwissenschaft oder Journalistik (vgl. Uni Leipzig 2006: 2). Darüber hinaus soll eine mindestens zwölfmonatige berufliche Tätigkeit im Hörfunk und die Kenntnis zweier Fremdsprachen nachgewiesen werden sowie selbstproduzierte Hörfunkbeiträge, die Bestandteil der Eignungsprüfung sind (vgl. Uni Leipzig 2006: 22).

Das Journalistische Seminar der Universität Mainz verfolgt einen anderen Ansatz: Dort verlangt man zweitägige schriftliche Tests. Beispielsweise wird Allgemeinwissen abgefragt, auf 60 Zeilen eine Stellungnahme zu einem „Generalthema“¹ geschrieben und lange Texte sollen zu kurzen Berichten verdichtet werden. Ausdrückliches Ziel ist dabei, bestimmte Kompetenzen zu prüfen: Wissen, Meinung und Originalität, schnelle Auffassungsgabe und die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden.

Der Studiengang Fachjournalistik an der Hochschule Bremen hat seine Auswahltests aus rechtlichen Gründen inzwischen reduziert. Jetzt wird ein Vorpraktikum verlangt, eine journalistische Arbeit nach wechselnden Vorgaben und Sprachkenntnisse, die für das obligatorische Auslandssemester für wichtig erachtet werden².

Die Bestandteile der Eignungstests ähneln denen der traditionellen Journalistenschulen, die diese Tests schon lange verlangen. Sie gelten dort als Mittel der Qualitätssicherung. Der Wert einer Ausbildung an einer Journalistenschule hängt wesentlich von deren Ruf ab. Ein staatlich anerkannter Abschluss wird nicht vergeben. Dieser Ruf ist umso besser, je erfolgreicher die Absolventinnen und Absolventen im Berufsleben sind. Schon allein deshalb hat die Auswahl der Teilnehmer eine große Bedeutung. Die Art der Auswahltests an Studiengängen, die nach eigenen Angaben für den Journalismus ausbilden³, ist ausgesprochen vielfältig, wie die folgende Tabelle zeigt:

¹ vgl. <http://www.journalistik.uni-mainz.de/bewerbung2.html>, Zugriff am 12.02.2007

² vgl. <http://www.fachjournalisten.hs-bremen.de/voraussetzungen.htm>, Zugriff am 12.02.2007

³ vgl. die Liste der Studiengänge im Anhang, Kap. 9

Testart	Bachelor	Master	Diplom/ Magister	Aufbau- studiengang	studien- begleitendes Angebot	Studien- gänge gesamt
Vorpraktikum oder Berufserfahrung	11	6	3	2		22
journalistische Arbeitsproben vorab	2	5	1	2		10
Motivationsschreiben	2	6	1	2		11
Lebenslauf	2	5	2	1		10
Gespräch	7	6	3	3		19
journalistische Aufgaben vor Ort		2	2	3		7
Gruppenaufgabe	2					2
psychologischer Test	4					4
Wissenstest	1	2	1	1		5
best. Studienfach		12	1	1		14
Sach-/Fachkenntnis	2	2				4
Sprachen	9	8	1			18
Deutschtest	2	1				3
Mathematiktest	2					2
Abiturfächer gewichtet	3	2				5
Gesamt	49	57	15	15	0	
Studiengänge mit Auswahlverfahren	21	21	5	4		51
nur Abitur, ggf. NC	17	4	5		1	27
Gesamtzahl der Studiengänge	38	25	10	4	1	78

Abb. 5.8, Auswahlverfahren Studiengänge¹

Die Aufstellung der Auswahlverfahren in Abbildung 5.8 macht deutlich, dass zum Zeit-

¹ Diese Aufstellung bietet lediglich kurzfristig gültige Ergebnisse, denn innerhalb weniger Tage der Recherche Mitte Februar 2007 zu den Zulassungsbedingungen der Studiengänge änderten sich diese, wurden Studiengänge eingestellt, neue veröffentlicht oder Zulassungsbedingungen verändert. Diese Tabelle gibt deshalb lediglich Trends wieder.

punkt der Recherche im Februar 2007 beinahe zwei Drittel der Studiengänge eine Zulassungsvoraussetzung über das Abitur, gegebenenfalls mit Numerus Clausus, hinausforderte. Vor allem Masterstudiengänge hatten ein spezielles Auswahlverfahren. Nur vier von 25 Masterstudiengängen hatten keine zusätzlichen Zulassungsvoraussetzungen. Etwa die Hälfte der Masterstudiengänge setzt einen bestimmten ersten Studienabschluss voraus. Bei Bachelorstudiengängen haben fast die Hälfte außer dem Abitur und gegebenenfalls einem allgemeinen Numerus Clausus keine Zulassungsvoraussetzungen. Bei den Bachelorstudiengängen mit zusätzlicher Zulassungsvoraussetzung sind die wichtigsten ein Vorpraktikum oder eine vergleichbare Berufserfahrung – 11 Studiengänge – und ein besonderer Sprachennachweis bei 9 Studiengängen. Der Nachweis einer oder mehrerer Fremdsprachen ist auch bei den Masterstudiengängen mit rund einem Drittel der Studiengänge wichtig. Über die Arten der Studiengänge hinweg sind das Vorpraktikum bzw. Berufserfahrung, die Sprachen und ein Auswahlgespräch die häufigsten Auswahlkriterien. Journalistische Arbeitsproben vorab, Motivationsschreiben und Lebenslauf werden für Bachelorstudiengänge kaum gefordert, aber in rund jedem fünften Masterstudiengang. Im Vergleich zu den Ergebnissen einer Studie des Hochschul-Informationen-System (HIS)¹, die Auswahlverfahrenselemente an deutschen Hochschulen gezählt hat, liegt der Anteil der Studiengänge mit Auswahlverfahren über die Abiturnoten hinaus eher hoch. Der Anteil der Studiengänge, die beispielsweise Gespräche als Auswahlelement nutzen, liegt im Bundesdurchschnitt lediglich bei acht Prozent, in der obigen Aufstellung bei rund 37 Prozent.

Selten ist offensichtlich, wie es zur jeweiligen Auswahl der Testteile kam. Zugrundeliegen müsste einem solchen Test ein Katalog von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das erfolgreiche Studium eines Fachs an der jeweiligen Hochschule nötig sind. Das Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung bietet sich als Grundlage an. Das heißt nicht, dass ein einheitlicher Test für alle Studiengänge erstrebenswert sei. Schließlich haben viele Studiengänge ein eigenes Profil und bilden damit für ein spezielles Segment des journalistischen Arbeitsmarktes aus. Das kann durch eine fachliche, eine medien-spezifische Spezialisierung oder eine besondere journalistische Herangehensweise wie beispielsweise investigativer oder anwaltschaftlicher Journalismus der Fall sein. Ob ein Auswahltest überhaupt sinnvoll ist, oder nicht das Abitur als Ausbildungsvoraussetzung

¹ vgl. <http://www.his.de/Service/Publikationen/Presse/pdf/Kia/kia200603.pdf>., Zugriff am 12.02.2007

genügt¹, ist nicht generell zu beantworten. Ein Auswahlverfahren ist teuer für die Hochschulen wie für die Bewerberinnen und Bewerber². Hoffacker (vgl. 2004: 8ff.) sieht sogar ein größeres Potential für erfolgreiche Studienabschlüsse ohne Auswahlverfahren, denn dann stünde das für das Verfahren aufzuwendende Geld für die Qualitätssicherung im Studium selbst zur Verfügung und für mehr Studienplätze. Allerdings bezieht sich Hoffacker bei seinen Ausführungen auf das Jurastudium, für das es keinen Bewerberüberhang (mehr) gibt. Gleichwohl wäre bei einer Kostenabwägung die Investition in die Qualität des Studiengangs selbst zu bevorzugen, nicht in die Bewerberauswahl. Allerdings beschäftigt sich diese Arbeit nicht mit dem, was bei knappen Ressourcen möglich ist, sondern mit dem, was nötig ist, um eine qualitativ hochwertige Journalistenausbildung zu bieten.

Zu erwarten ist, dass allein durch die Beschäftigung mit dem Test die Bewerberauswahl eine höhere Qualitätsstufe erreicht: Wer sich intensiv mit einem Studiengang auseinandersetzt, weiß, worauf er oder sie sich an dieser Hochschule einlässt. Man hofft, dass das eher Studierende in den Studiengang bringt, die sich bewusst für dieses Studium entscheiden. Das soll die Abbrecherquote mindern und den Studienerfolg erhöhen³. Ob dafür ein einschlägiger Praktikumsnachweis oder ein überzeugendes Motivations schreiben ausreicht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Wenn jedoch intensiv vorab geprüft wird, sollte das systematisch und auf einer theoretischen Grundlage geschehen.

Das in dieser Arbeit entwickelte Kompetenzmodell geht von Basiskompetenzen aus, die grundsätzlich auch für andere Berufe wichtig sind. Lediglich deren Kombination und Bewertung sind journalismusspezifisch. Darauf aufbauend geht es in der Journalistenausbildung um die Vermittlung von Fach-, Sach- und Handlungskompetenz. Welche

¹ Für den Studiengang Medizin untersuchte Hartmut Hinneberg (2003: 145f.) den Zusammenhang zwischen Abiturnote und Studienerfolg und stellte eine hohe Korrelation zwischen beiden Attributen fest: Wer einen sehr guten Abiturdurchschnitt hat, ist wahrscheinlich auch sehr erfolgreich im Studium.

² Hoffacker (2004: 7) rechnet am Beispiel der Juristenausbildung potentielle Kosten für ein zweitägiges Auswahlverfahren von jährlich 240 Millionen Euro vor. Durch das Auswahlverfahren würden deshalb vor allem Studienplätze vernichtet und Studierwillige von der Bewerbung abgehalten.

³ Frank Berzbach (vgl. 2000: 113ff.) stellt eine Selektion von Studierenden durch die Universitäten fest, durch ungewollte Demotivation. Schlechte Organisation von seiten der Universität koste die Studierenden Zeit und bevorzuge deshalb wenig motivierte, finanziell abgesicherte Studierende.

Fähigkeiten, welche Kompetenzen sollen nun Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums sein, das für den Journalismus ausbildet? Fachkompetenzen und Fachwissen vorauszusetzen hieße, einen wesentlichen Ausbildungsinhalt vorwegzunehmen. Ebenso verhält es sich mit den methodisch-instrumentellen Fähigkeiten, der Handlungskompetenz. Auch Sachkompetenz sollte zumindest zum Teil Bestandteil des Studiums sein. Setzt ein Studiengang ressortspezifische Kenntnisse aus einer früheren Ausbildung für die Aufnahme des Studiums voraus, ist es sinnvoll, die journalistische Umsetzung dieses Wissens zumindest teilweise in die journalistische Ausbildung zu integrieren. Die Verbindung von Sachkompetenz und Handlungskompetenz würde sonst fehlen. Die Basiskompetenzen unmittelbar in einen Eingangstest zu übernehmen, würde nur dann Sinn machen, wenn man alle durchweg für Voraussetzung und nicht für Ausbildungsziele hält. In Anlehnung an das Kompetenzmodell und unter Berücksichtigung der journalistischen Handlungsrollen und Schlüsselkompetenzen¹ werden im Folgenden sieben Testbereiche näher erläutert:

- Motivation
- Allgemeinbildung/Orientierungswissen
- darstellen/präsentieren
- bewerten/ordnen
- sammeln/prüfen
- soziale/kommunikative Kompetenz
- organisieren

Motivation Als Voraussetzung für die Aufnahme eines grundständigen Studiums kann in jedem Fall das Interesse am jeweiligen Schwerpunkt gelten. Das kann durch die Abfrage von Grundwissen getestet werden und in Texten und Gesprächen, in denen die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Motivation überzeugend schildern sollen. In der Personalauswahl gibt es dafür eine Reihe von Tests, die über standardisierte Fragebögen und Gespräche Aussagen über die Motivation eines Bewerbers geben sollen. Es geht

¹ vgl. dazu ausführlich die Ausführungen Eilles-Matthiessen e.a. (2002: 79ff.) zu Testverfahren aus der Personalauswahl.

dabei meist um Selbsteinschätzung und biographische Daten (vgl. Eilles-Matthiesen u.a. 2002: 136ff.). Diese Tests unmodifiziert zu übernehmen ist nicht sinnvoll, wenden sie sich doch an Kandidaten für das mittlere und höhere Management, nicht aber an Studienbewerber, die oft nicht älter als 20 Jahre sind. Motivation kann durch eine überzeugende Selbstdarstellung in einem Gespräch oder einem Text geprüft werden, aber auch durch die Verpflichtung auf Vorleistungen, einem Praktikum beispielsweise. Wer ein Praktikum vor Studienantritt absolviert, hat das mit einem gewissen zeitlichen Vorlauf organisieren müssen und erfährt zudem einen Einblick in die Berufsrolle. Die Kandidatinnen und Kandidaten zeigen mit diesem Engagement Leistungsbereitschaft und Zielstrebigkeit. Die Berufsrolle ist ihnen nicht mehr fremd, sondern hat ihre Bereitschaft, in den Journalismus zu gehen, wahrscheinlich bestätigt, sonst würden sie einen anderen Studiengang wählen. Den selben Effekt hat die Forderung, vor Studienbeginn andere journalistische Vorkenntnisse, beispielsweise im freiberuflichen Journalismus zu erwerben. Dabei macht es allerdings keinen Sinn, ein Praktikum in einer Pressestelle für ein Studium mit informationsjournalistischem Schwerpunkt vorauszusetzen. Praktikum und Ausbildungsziel müssen zueinander passen.

Allgemeinbildung/Orientierungswissen Ein typisches Element von Eignungstests für die Aufnahme in Journalistenschulen, zum Teil auch in Studiengänge, sind Allgemeinwissentests. Das Kompetenzmodell setzt Orientierungswissen als Sachkompetenz fest. Auch wenn sie keine Basiskompetenz ist, kann sie doch als Voraussetzung für erfolgreiche hochschulgebundene Journalistenausbildung gelten. Allgemeinbildung meint breite Kenntnisse in vielen Bereichen, nicht Spezialkenntnisse. Diese Bereiche sollten in der Journalistenausbildung ihren Schwerpunkt im Bereich Politik/Gesellschaft/Kultur/Wissenschaft haben, wobei der Kulturbegriff über Kunst hinausgeht, also auch Alltagsthemen und Sport beinhaltet und die wissenschaftlichen Kenntnisse sich auf Grundlegendes beschränken. Diese Themenbereiche spielen in der medialen Kommunikation häufig eine Rolle. Themen darüber hinaus sind abhängig von der Schwerpunktsetzung im jeweiligen Studiengang. Denn ein Interesse an dem jeweiligen Schwerpunkt eines Studiengangs ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss. Doch auch hier gilt: Breites Wissen, nicht Spezialkenntnisse gehören zum Allgemeinwissen/Orientierungswissen. Tiefere Einsichten in ein Themengebiet muss erst das Studium selbst bieten. Ausnahme ist ein Aufbaustudiengang, der einen anderen Studien- oder Berufsabschluss voraussetzt. Dann ist ein Spezialwissenstest überflüssig,

denn das Abschlusszeugnis bezeugt bereits, was geprüft werden könnte.

Darstellen/Präsentieren Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums, das für den Journalismus ausbildet, sollte auch das sichere Beherrschen der Sprache sein, schriftlich wie mündlich. Grammatik, Orthographie und Interpunktion sollten im Studium nicht Inhalt von Lehrveranstaltungen sein. Das entspräche dem Niveau eines Vorkurses. Geprüft werden kann das durch das Schreiben eines Textes jedweder Form und jedweden Inhalts, ein journalistischer Artikel ist dafür unnötig. Journalisten benötigen jedoch nicht nur eine formale Beherrschung der Sprache. Sie brauchen darüber hinaus ein überdurchschnittliches sprachliches Ausdrucksvermögen. Schließlich wird Sprache ein wesentliches Handwerkszeug ihres Berufs sein. Diese Fähigkeit muss als Basiskompetenz vorausgesetzt werden. Darauf aufbauend wird die Verfeinerung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit Teil der journalistischen Ausbildung sein. Testen lässt sich das mit einem frei geschriebenen Text oder einer Redigieraufgabe mit kurzen Textteilen.

Bewerten/ordnen Ob ein Studienbewerber, eine Studienbewerberin mit längeren Texten umgehen kann, fremde verstehen und eigene strukturieren kann, ist damit noch nicht geklärt. Geprüft werden kann das Textverstehen beispielsweise mit einer Aufgabe, in der aus einem längeren, komplizierten Text die wesentlichen Aussagen herausgefiltert werden. Die Strukturierungsfähigkeit kann bewiesen werden, indem ein längerer Text zu einem Thema geschrieben wird oder ein Thema in Absätzen sinngemäß vorstrukturiert wird.

Für beides ist Analysefähigkeit Voraussetzung. Positive Indikatoren dafür sind, dass jemand logisch und nachvollziehbar argumentiert, Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilen herstellen kann, Probleme voraussieht und mit Zahlen, Statistik und entsprechenden Grafiken umgehen kann (vgl. Eilles-Matthiessen e.a. 2002: 131). Letzteres ist z.T. Bestandteil von Eingangstests in Journalistenschulen.

Analysefähigkeit ist auch wichtig, um später Informationen bewerten und ordnen zu können. Nach welchen Kriterien diese Bewertung im Journalismus vorgenommen wird, wie Informationen geordnet werden, ist Bestandteil der Ausbildung, kann also nicht vorausgesetzt und vorab geprüft werden. In der Personalentwicklung sind für die Einschätzung systematisch-analytischen Denkens verschiedene Tests üblich. Dazu gehören

standardisierte Tests wie „Rechnen in Symbolen“ (RIS), „Syllogism“, ein sprachbasiertes Computerprogramm, das logische Aussagen abfragt, „META“, zum Erkennen von Meta-Regeln und noch einige mehr (vgl. Eilles-Matthiessen e.a. 2002: 131ff.). Analysefähigkeit kann aber auch in anderen, eigenen Tests geprüft werden.

Um einen Sachverhalt bewerten zu können, bedarf es nicht nur Analyse-, sondern auch Reflexionsfähigkeit. Beide hängen eng zusammen, allerdings spielt bei der Reflexionsfähigkeit die Wertorientierung eine wichtige Rolle: Wie ist ein Sachverhalt in seinen sozialen Folgen und in seinen Folgen für Einzelne zu beurteilen? Prüfen lässt sich Reflexionsfähigkeit beispielsweise, indem man die Bewerber und Bewerberinnen einen meinungsorientierten Text zu einem vorgegebenen Thema schreiben lässt. Dabei sollte es sich nicht um einen journalistischen Kommentar handeln, denn diese Darstellungsform wird in der Ausbildung gelernt, nicht vorausgesetzt. Alternativ kann ein umstrittener Sachverhalt im persönlichen Gespräch oder einer Gruppe diskutiert werden.

Sammeln/Prüfen Reflexionsfähigkeit spielt nicht erst beim Schreiben eines Artikels, bei der Produktion eines Beitrags eine wichtige Rolle. Schon in der Recherche ist es unerlässlich, durch Reflexion das Sammeln der Informationen so zu organisieren, dass das Material später vollständig und schlüssig ist. Dazu gehört auch Gewissenhaftigkeit, während der Informationssammlung wie später bei der Informationsprüfung. Die Qualitätsdimension sachliche Richtigkeit/Wahrhaftigkeit ist ohne Gewissenhaftigkeit nicht zu erreichen. Ein Rechercheplan dokumentiert diese Gewissenhaftigkeit in Verbindung mit Reflexionsfähigkeit. Allerdings kann der erst nach der entsprechenden Ausbildung erstellt werden. Ein Handlungsplan kann ähnlich aussagekräftig sein, wenn ihm eine Aufgabe zugrunde liegt, die andere Personen mit ihren unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen einschließt.

Soziale/Kommunikative Kompetenz Zu guter Recherche gehört selbstverständlich auch die Fähigkeit, sich in Gesprächspartner einzufühlen, sich auf deren Bedürfnisse einzustellen. Viele Befragte werden ihre Informationen nicht weitergeben wollen, wenn keine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wird. Zuweilen ist auch eine konfrontative Gesprächssituation sinnvoll, um Informationen zu bekommen. Auch die kann ein Journalist, eine Journalistin nur dann bewusst schaffen, wenn er oder sie sich auf das Gegenüber einzustellen weiß. Diese soziale Kompetenz ist eng verbunden mit kommu-

nikativer Kompetenz, die auch für die Präsentation des Recherchierten notwendig ist. In der Recherche, der Informationssammlung, gilt es, sich auf verschiedene Sprachebenen und Fachsprachen einzustellen. In der Präsentation tritt die Fähigkeit zur präzisen, verständlichen und interessanten Darstellung in den Vordergrund.

Für die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern heißt das, eine Gruppensituation zu schaffen, die von den Auswählenden beobachtet und ausgewertet wird. Aufschlussreich sind Gruppendiskussionen, die Lösung einer Aufgabe in einer (nicht zu großen) Gruppe oder ein Rollenspiel mit unterschiedlichen Gesprächssituationen. Einen Hinweis auf soziale Kompetenz kann schon eine schriftliche Bewerbung liefern, wenn der Lebenslauf soziales Engagement bezeugt.

Organisieren Die Fähigkeit, sich auf andere Personen einzustellen, mit ihnen konstruktiv zu kommunizieren und Konflikte zu bewältigen, ist auch in der Arbeit im Redaktionsteam bzw. als Selbstständiger mit den Auftraggebern wichtig. In der redaktionellen Arbeit tritt die Fähigkeit hinzu, die eigene Arbeit effektiv und effizient zu organisieren. Dazu gehört, sich selbstständig zu motivieren und zeitlich und inhaltlich Prioritäten zu setzen. Aus der Personalauswahl sind Postkorb-Simulationen bekannt, bei denen Aufgaben unter Zeitdruck nach Prioritäten ausgewählt werden sollen. Organisationsfähigkeit ist auch in der Bewältigung einer Aufgabe zu prüfen, sei es allein oder in der Gruppe. Zeitdruck erhöht die Anforderung und provoziert spontane, intuitive Reaktionen und Entscheidungen. Auch ein Handlungsplan, wie oben beschrieben, gibt Hinweise auf die Organisationsfähigkeit eines Kandidaten, einer Kandidatin. Angesichts der in Kapitel 5.3, Lernformen, erarbeiteten Betonung der offenen und entdeckenden Lernformen erhält selbstständiges und intrinsisch motiviertes Arbeiten und Lernen einen herausgehobenen Stellenwert. Studierende, die nur nach Anweisung arbeiten, sind nicht in der Lage, die Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen. Wer das nicht leistet und die Verantwortung auf die Lehrenden schiebt, wird den Lernprozess nicht initiieren können.

Testverfahren	Kompetenz	Motivation	Allgemeinbildung Orientierungswissen	schriftliche Kommunikations- kompetenz	mündliche Kommunikations- kompetenz	soziale Kompetenz	analytische Kompetenz	Reflexionsfähigkeit	Gewissenhaftigkeit	Organisations- fähigkeit	Sonstiges
Abiturnote		☉	☉							☉	
Wartezeit		☉									
Anschreiben/ Lebenslauf		☉		☉		☉					
Bewerbungsbegründung		☉		☉				☉			
Vorpraktikum/ Vorerfahrung		☉									☉
Allgemeinwissentest			☉								
journalistische Übungsarbeiten		☉		☉							☉
Redigiertest				☉							
Textverstehenstest							☉				
Fremdsprachentest				☉	☉						☉
persönliches Gespräch		☉			☉			☉			
Gruppendiskussion		☉			☉	☉		☉			
Informationsreduktion				☉			☉		☉		
Meinungstext			☉	☉				☉			
Texte schreiben				☉			☉	☉			
Statistische Grafik in Text umsetzen				☉			☉				
Textstruktur entwerfen				☉			☉				
Handlungsplan				☉		☉	☉	☉	☉	☉	
Rollenspiel Gruppenaufgabe					☉	☉				☉	
Rollenspiel Gesprächssituation					☉	☉					
Postkorb-Simulation							☉		☉	☉	
Einzelaufgabe Problemlösung							☉		☉	☉	
Gruppenaufgabe Problemlösung					☉	☉			☉	☉	

Abb. 5.9, Kompetenzen und Testverfahren

Abbildung 5.9 zeigt, dass die Testverfahren unterschiedlich viele Kompetenzen bewerten lassen. Einige aus der Personalauswahl bekannten Verfahren bieten durchaus interessante Möglichkeiten relevante Kompetenzen auszuwerten, werden in der Auswahl von Studierenden jedoch bisher nicht genutzt.

5.7.2 Lehrende

Das Berufsbild des Hochschullehrers hat sich in den letzten hundert Jahren erheblich verändert. Inzwischen müssen Professorinnen und Professoren nicht nur forschen und ihr Wissen weitergeben, sie müssen auch Gelder für ihre Forschung einwerben und verwalten, Personal führen und motivieren, ein Institut managen, Studiengänge weiterentwickeln und vor allem für Berufe außerhalb der Universität ausbilden. Die Rekrutierung der Hochschullehrer, die Professorenlaufbahn, hat sich jedoch kaum geändert. Die Folge dieses strukturellen Mangels sind Qualifikationsdefizite in verschiedenen Bereichen¹ (vgl. Webler 2000: 227ff.). Gute Ausbildung ist nur mit guter Lehre zu haben. Diese Lehre betreiben Menschen, die in der Regel dafür nicht ausgebildet sind. Sie sind in diese Aufgabe „hineingewachsen“, haben während der Lehre Erfahrungen und Routine im Lehren gesammelt. Diese Lernprozesse sind nicht systematisiert. Landläufig spricht man von „Learning by Doing“ oder „Learning on the Job“. Das war im Journalismus in den 1970er Jahren Anlass, eine hochschulgebundene Ausbildung einzuführen. „Learning by Doing“ konnte die journalistischen Kompetenzen nur bedingt vermitteln. Diese Art der „Ausbildung“ genügte nicht mehr den Qualitätskriterien der Arbeitgeber und (Teilen) des Publikums².

Für die Rekrutierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern gilt Ähnliches. Das Problem mangelnder systematischer Ausbildung und Kompetenz für wichtige nicht-wissenschaftliche Aufgaben der Hochschullehrer und -lehrerinnen wird allerdings bislang

¹ Webler (2000: 230) formuliert dazu: „Wer z.B. in Hochschulen nicht nur von dem gelegentlich lähmenden Verlauf von Gremiensitzungen frustriert war, sondern die zwischen rührend und skandalös schwankende Amateurhaftigkeit bemühter Verhandlungsleiter in der ganzen Ineffektivität der Sitzungsvorbereitung, Moderation und Verpflichtung der Mitglieder auf Selbstdisziplin erlebt hat, ahnte, daß nicht die Gruppenuniversität als solche schlecht ist, sondern die mangelnde Professionalität ihrer Handhabung.“

² vgl. dazu Kap. 4.1, Die Entwicklung der Journalistenausbildung in Deutschland

kaum öffentlich diskutiert. Am ehesten trifft das auf die Lehrkompetenz zu, die inzwischen an fast allen Hochschulen in mehr oder weniger systematischen Lehrevaluationen überprüft wird. Hier wird besonders deutlich, wie wenig durchdacht die Rekrutierungspraxis für Hochschullehrer ist: In der Lehrevaluation wird etwas geprüft und beurteilt, wofür keine systematische Ausbildung erwartet wird. Wenn didaktische Ausbildung nicht notwendig ist, muss Lehrbefähigung entweder so simpel sein, dass man dafür keine Ausbildung braucht. Dann leuchtet allerdings nicht ein, warum auf die Lehrerausbildung für die erste Bildungsphase so viel Wert gelegt wird. Oder Lehrbefähigung ist so unwichtig, dass mit den Lehrevaluationen ein anderer Zweck verfolgt wird: Kontrolle der Lehrenden oder Kanalisierung der Unzufriedenheit Studierender. Wohl eher nicht. Lehrevaluation ist durchaus sinnvoll, allerdings nicht als isolierte Maßnahme für sich. Wer etwas prüft – nichts anderes ist eine Lehrevaluation –, muss auch für den Lernprozess sorgen, der die Prüfung bestehen lässt.

Berufungsverfahren fokussieren auf wissenschaftlicher Leistung. Berufsrelevant sind in erster Linie wissenschaftliche Nachweise und Ruf, Veröffentlichungs- und Vortragslisten. Zwar ist die Qualität des *Berufungsvortrags* ein wesentliches Auswahlkriterium, didaktische Ausbildung, die Fähigkeit zur Personalführung, zum Projekt- und Finanzmanagement, zur Studiengangsentwicklung etc. sind allenfalls zweitrangig – unabhängig von Schwerpunktsetzungen von Berufungskommissionen, denn Verfahren und Voraussetzungen sind bis ins Detail von der Hochschulpolitik geregelt¹.

Hoffacker (2000: 199) kritisiert die Auswahlkriterien in Berufungskommissionen: Es würden Professoren und Professorinnen berufen, die einen ähnlichen wissenschaftlichen Standpunkt haben, ein möglichst umfangreiches wissenschaftliches Werk und möglichst persönlich bekannt sind. „Diese Anforderungen sind von jungen Wissenschaftlern und

¹ Dazu gehört auch das Postulat Personen, die aus der eigenen Hochschule kommen, nicht zu berufen. Das hatte seinen Sinn, als Bibliotheken und Diskurse noch nicht weltweit zugänglich waren. Damals war es durchaus sinnvoll, darauf zu achten, weil nur so sichergestellt war, dass neue Ideen in die Hochschule kamen. Seit wir auch von der kleinsten Hochschule aus Zugang zu den Bibliotheksbeständen der Welt haben, Flugzeuge uns auch zu entlegenen Konferenzen bringen können, ist diese Forderung überholt. Kommunikationsmittel und Reisemöglichkeiten ermöglichen vielfältige Kontakte, unabhängig von Hochschulstandorten. Gleiches gilt für die Begründung, durch diese so genannten Fremdbefürhungen werde verhindert, dass „die eigenen Leute“ protegiert würden.

oft Frauen¹ lebensgeschichtlich nur in geringerem Maße einlösbar, als von älteren Bewerbern, deren gefestigte wissenschaftliche Auffassungen (als die eigenen nicht angreifenden) bekannt sind, und deren persönliche Integrationsfähigkeit auf Kongressen (u. U. auch bei einem Glase Bier) ausgetestet ist.“ (Hoffacker 2000: 199) Hoffacker schlägt Probelehrveranstaltungen statt Fachvorträge vor, wie vor allem an Fachhochschulen bereits üblich, und die gleichberechtigte Bewertung der Lehrpraxis gegenüber der Forschungstätigkeit (vgl. Hoffacker 2000: 203). Forschungs- und Lehrkompetenz sollen also gleichrangig bewertet werden. Damit wäre zumindest ein Teil der notwendigen Kompetenzen Teil des Rekrutierungsverfahrens. Eine systematische Ausbildung, die auf eine Professur vorbereitet, ist damit noch nicht gegeben.

Was kennzeichnet Lehrkompetenz und wie wird sie erworben?² Kron (2004: 26) beschreibt didaktische Kompetenz als Fähigkeiten, die Lehrende „erworben haben müssen, um Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu organisieren, zu analysieren und auszuwerten, um fachliche Standards so zu vermitteln, dass sie von den [...] [Lernenden³] verstanden werden und um intersubjektive Verständigung unter den Akteuren über die Fachinhalte und ihre vielfältigen Bezüge zur Lebenswelt herstellen zu können“⁴.

Dementsprechend fächert sich die didaktische Kompetenz in eine Reihe von Teilkompetenzen auf (vgl. Kron 2004: 240f.):

- die fachliche Kompetenz, also das fachliche Wissen und Können und deren Einordnung in einen umfassenderen Zusammenhang,
- fachdidaktische Kompetenz, also die lernprozessbezogene Abrufbarkeit der

¹ 80 Prozent der Professorinnen an deutschen Universitäten seien Ende der 1990er Jahre kinderlos gewesen. Das verdeutliche die Selektionswirkungen der Auswahlkriterien (vgl. Hoffacker 2000: 199).

² Vgl. dazu auch in Kapitel 5.3, Lernformen, die Ausführungen zur Lehrendenrolle als Lernberater, der Lerngelegenheiten zur Verfügung stellt und Lernen organisiert statt „Stoff“ zu vermitteln.

³ Kron (2004) schreibt in seinem Buch „Grundwissen Didaktik“ von „LehrerInnen“ und „SchülerInnen“. Hier sind die Begriffe entsprechend dem Gegenstand dieser Arbeit durch „Lehrende“ und „Lernende“ ersetzt.

⁴ Prenzel (1997: 32ff.) weist auf das Problem der Lehr-Lernverantwortung hin: Lehrende, die die Lernverantwortung für die Lernenden übernehmen, engen diese mit ihren „Hilfestellungen“ leicht so ein, dass der Lernprozess zu einem Instruktionsprozess wird. Prenzel führt dazu die Auswertung eines Experiments von Deci, Spiegel, Ryan, Koestner und Kaufmann von 1982 an.

Fachkompetenz und die Fähigkeit, diese in einen Vermittlungs- und Lernprozess praktisch umzusetzen,

- reflexive Kompetenz, also die Fähigkeit, eigenes und fremdes Handeln zu reflektieren und gesellschaftliche und politische Bezüge herzustellen,
- soziale Kompetenz, also die Fähigkeit, das didaktische Handeln aus der Sicht der Lernenden zu verstehen und an ihnen auszurichten.¹

Kompetenzen werden in Lernprozessen erworben (vgl. Kron 2004: 238). Verschiedene hochschuldidaktische Zentren haben in den vergangenen Jahren Weiterbildungsprogramme und postgraduale Studiengänge entwickelt, in denen vor allem berufsbegleitend für die Hochschullehre ausgebildet wird². Webler (2000: 234f.) hat acht Teilkompetenzen für die hochschuldidaktische Weiterbildung ausgemacht. Die Einteilung zeigt, dass er damit auf ein hochschuldidaktisches Curriculum fokussiert:

- Planungskompetenz: Fähigkeit, eine Lehrveranstaltung oder einen Studiengang unter Einbeziehung der Rahmenbedingungen zu planen
- Methodenkompetenz: Fähigkeit, zielgruppen- und sachorientiert Methoden einzusetzen, Gruppendynamik, Konfliktmanagement
- Beratungskompetenz: Studien- und Lernberatung
- Qualifizierungskompetenz: Fähigkeit, die Lehre abzustimmen auf berufliche Anforderungen, Integration von Theorie und Praxis
- Medienkompetenz: „neue“ Medien beherrschen und einsetzen können
- Prüfungskompetenz: Prüfungen didaktisch angemessen zu planen, durchzuführen, zu bewerten
- Evaluationskompetenz: Fähigkeit, über Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren und sie zu bewerten
- Kontextkompetenz: Fähigkeit, Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit zu

¹ Kron fügt in seiner Aufzählung die metakommunikative Kompetenz hinzu und bezieht sich dabei ausdrücklich auf Habermas. Ich sehe diese Kompetenz jedoch bereits in den anderen Kompetenzen beinhaltet, insbesondere in der reflexiven und sozialen Kompetenz.

² Darüber hinaus werden Seminare zur Einwerbung von Drittmitteln, Personalführung etc. angeboten. vgl. dazu <http://www.ahd-hochschuldidaktik.de>, Zugriff am 13.02.2007

analysieren

Weblers Kompetenzkatalog weist Parallelen zu Krons Aufschlüsselung didaktischer Kompetenz auf. Die Unterschiede rühren von den Herangehensweisen: Während Webler von Qualifizierungsbereichen ausgeht, die sich teilweise überschneiden, zielt Kron auf einen grundsätzlicheren Ansatz. Webler überschätzt die Medienkompetenz, was auf die relative Neuheit und damit verbundene Unsicherheit im Umgang mit netzgebundenen elektronischen Medien zum Zeitpunkt der Niederschrift zu tun haben mag. Medienkompetenz ist vielmehr selbstverständlicher Teil der Methodenkompetenz bzw. fachdidaktischen Kompetenz.

Die Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik, AHD, hat ein Kerncurriculum für die Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen formuliert. Rund 200 Stunden Werkstattseminare gliedern sich in drei Bereiche: Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, Lehren und Lernen und Beraten und Prüfen.

Rahmenbedingungen von Lehre und Studium	Lehren und Lernen	Beraten und Prüfen
Studien- und Lehrsituation	Planung, Organisation, Evaluation	Studien- und Lernberatung
Hochschulsozialisation, Karriere	Methoden (darbietend, aktivierend)	wissenschaftliches Arbeiten im Studium
Curriculumentwicklung, Studiengangsevaluation	Kommunikation, Kooperation	schriftliche und mündliche Prüfungen, Leistungsbeurteilungen
Hochschulorganisation und Management von Lehre, Studium und Prüfung	Medien, Visualisierung, „Neue Technologien“ ¹	
	fachspezifische Aspekte der Lehre	

Abb. 5.10, AHD-Kerncurriculum „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“ (vgl. Berendt 2000: 260)

¹ Auch hier werden Medien als eigener Punkt herausgestellt, obwohl sie in der Lehre erst Bedeutung in der Anwendung, also in der Abhängigkeit von Zielen bekommen. Deshalb ist es sinnvoll, Medienkompetenz unter Methodenkompetenz zu führen. Der Begriff „Neue Medien“ war Ende des 20. Jahrhunderts, als das Kerncurriculum aufgestellt wurde, durchaus sinnvoll, ist inzwischen aber veraltet.

Lehrkompetenz lässt sich jedoch nicht nur in postgradualen Studiengängen und strukturierten Weiterbildungsprogrammen erlernen. Weiterbildungselemente lassen sich auch in den Lehralltag integrieren (vgl. Webler 2000: 235ff.):

- Teamteaching: Gemeinsame Lehrveranstaltung von zwei oder mehr Dozenten bieten die Möglichkeit, sich intensiv mit Lehrfragen auseinanderzusetzen und Anregungen zu bekommen.
- Hospitation: Beobachtung und Feedback von Kollegen oder Hochschuldidaktikern helfen bei der Reflexion des eigenen Lehrhandelns. Für den Hospitierenden gilt: Wer etwas erklärt oder erörtert, analysiert gleichzeitig und lernt dazu.
- Mentoring: Systematisches Mentoring für neue Dozenten eines Studiengangs durch eingearbeitete Kollegen beinhaltet Gespräche über Lehre, einzelne Veranstaltungen und Lehrprobleme, ggf. auch Hospitation. Gleichzeitig ermöglicht das die Einarbeitung in die Tradition, in Werte und Projekte eines Instituts oder Studiengangs. Das Studiengangsprofil wird dadurch geschärft.
- Arbeitskreise für Hochschuldidaktik: Hospitation und Mentoring kann über einen (informellen) Kreis Interessierter organisiert werden. Je weniger institutionell angebunden dieser Kreis ist, desto kurzlebiger wird er sein.
- Studentische Veranstaltungsbewertung: Auch die Auswertung der eigenen Veranstaltung durch Studierende löst, wenn sie gut organisiert ist und motiviert betrieben wird, einen Reflexionsprozess aus, in dem Dozenten etwas über Lehre lernen.
- Einzelne Seminare zur hochschuldidaktischen Weiterbildung: Dazu gehören beispielsweise Methoden, Konfliktmanagement, Prüfungsverhalten, Interaktion, Motivation und Umgang mit Zeitmangel und Massenveranstaltungen.
- Kooperation mit Hochschuldidaktikern: Hochschuldidaktische Einrichtungen bieten häufig Hospitation und Beratung für Lehrende an. Das kann sich, wie bei der Hospitation, auf einzelne Lehrveranstaltungen beziehen, aber auch auf die Planung ganzer Studiengänge.
- Lehrportfolios: In einem Lehrportfolio dokumentiert ein Dozent seine Lehrveranstaltungen. Die Beschreibung beinhaltet eine Zusammenfassung und eine Reflexion über Ziele, Konzepte und Grundideen der eigenen Lehre. Neben der Selbstreflexion dient das Lehrportfolio der Leistungsdokumentation nach

außen, ähnlich der Liste der wissenschaftlichen Veröffentlichungen.¹

Diese alltägliche Weiterbildung in der Lehre kann jedoch nicht eine systematische Vorbereitung in Seminaren ersetzen, sondern lediglich ergänzen. Die Selektion von Professoren ist, wie eingangs beschrieben, den Anforderungen nicht mehr angemessen und bedarf der dringenden Revision. Derzeit heißt ein größeres Engagement in der Lehre noch Einschränkung wissenschaftlicher Profilierung. Die ist jedoch Selektionskriterium Nr. 1.

„Angesichts unverändert traditioneller, einseitig forschungsorientierter Auswahlkriterien in den Fachbereichen scheint der wissenschaftliche Nachwuchs nach wie vor gut beraten, lieber einen weiteren Aufsatz zu veröffentlichen, als sich durch Fortbildung um die Erweiterung der eigenen Lehrkompetenz oder auch nur um eine besonders gründliche Vorbereitung von Lehrveranstaltungen zu kümmern.“ (Webler 2000: 242)

Solange es keine systematische, an Kompetenzen orientierte Ausbildung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern gibt, wird sich daran nichts ändern. Die Lehre ist neben der Wissenschaft sicher die wichtigste Aufgabe der Hochschullehrerinnen und -lehrer, nicht aber die einzige. Die eingangs genannten Qualifikationen erhalten nur langsam Eingang in die Angebote der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Systematisiert oder gar verpflichtend sind nach wie vor nur akademische Titel und wissenschaftliche Qualifikation. Eine Professionalisierungsdebatte über den Beruf der Hochschullehrerinnen und -lehrer ist daher dringend geboten.

Über diese allgemein für alle Hochschulausbildungen geltenden Gesichtspunkte hinaus, stellt die hochschulgebundene Journalistenausbildung besondere Ansprüche an die Lehrenden. Die Integration von Theorie und Praxis kann nur gelingen, wenn auch die Lehrenden einen ausreichenden Einblick in diese Praxis haben. Ein berufsqualifizierender Studiengang kann nicht von gänzlich Berufsfremden gelehrt werden. Deshalb sollte die Mehrheit der Lehrenden in der Journalistenausbildung selbst ausgebildete Journalisten sein und Berufserfahrung haben. Weil sich die Berufswirklichkeit permanent verändert, ist es darüber hinaus sinnvoll, auch während der Lehrtätigkeit von Zeit zu Zeit vorübergehend in den Journalismus zu wechseln. Das sollte eher in Form einer Hospitation denn einer permanenten parallelen Berufstätigkeit geschehen, denn eine

¹ Das Lehrportfolio spielt in Deutschland bisher kaum eine Rolle. In den USA, Australien, Neuseeland, Großbritannien, den Niederlanden und Skandinavien werden Lehrportfolios hingegen bei Personalentscheidungen häufig hinzugezogen (vgl. Webler 2000: 240).

Hospitation ermöglicht einen größeren analytischen Abstand und ein breiteres Tätigkeitsfeld als eine eigene Berufstätigkeit. Diese Forderungen müssen sich sowohl in Ausbildungs- als auch Karrierewegen bemerkbar machen. Dafür müssen die Strukturen erst geschaffen werden.¹

5.8 Zusammenfassung

Fachdidaktik bildet mit Vermittlung und Fachwissenschaft ein Beziehungsdreieck, dessen Bestandteile ausgewogen in den Planungsprozess von Lernen einbezogen werden müssen. Dabei geht es nicht darum, ein starres Curriculum zu planen, nach dem sich jeder Lehrende zu richten hat. Vielmehr gilt es ein offenes Curriculum zu gestalten, das auf Veränderungen der Voraussetzungen und der konkreten Lernsituation reagieren kann. Dazu bedarf es einer Entscheidungssystematik, die in diesem Kapitel erarbeitet wurde.

Auf Grundlage des Berliner Modells der lerntheoretischen Didaktik von Heimann (vgl. Heimann 1991) entwickelt diese Arbeit ein Planungsmodell, das die didaktische Planung systematisiert, sowohl auf der Ebene des Curriculums als auch auf der der einzelnen Lerneinheit. Dieses Modell geht davon aus, dass über sieben Planungsfelder interdependent zueinander entschieden werden muss, um zu einer systematischen und in sich schlüssigen Planung zu kommen. Diese Planungsfelder sind:

- Bedingungsfeld: Institution, Lernende, Lehrende
- Lernziele: wozu?
- Lerninhalte: was?
- Lernformen: wie?
- Interaktionen: wer?
- Lernmittel: womit?

¹ Webler (2004b: 70f.) schreibt in diesem Zusammenhang von einer „Curricularisierung“ der Ausbildung zum/r Hochschullehrer/in.

Einen ersten Schritt hat Bayern getan, indem es 2003 die Professorenschaft und andere akademische Lehrende an Universitäten zur Teilnahme an Didaktikangeboten verpflichtet hat (vgl. Das Hochschulwesen 2004: 18). Hier geht es allerdings lediglich um eine Ergänzung für bereits Lehrende.

- Lernerfolg: wohin?

Dabei sind das Bedingungsfeld, die Lernziele und Lerninhalte zwar interdependent, jedoch grundsätzlich in der vorgegebenen Reihenfolge zu planen. Lernformen, Interaktionen und Lernmittel sind stark abhängig voneinander und werden im wesentlichen gleichzeitig geplant. Der Lernerfolg steht am Ende der Entscheidungskette und ist in hohem Maße abhängig von den vorhergehenden Planungen.

Um **Lernziele** zu kategorisieren und für spätere Entscheidungsfelder erschließbar zu machen, bietet sich folgende Matrix auf der Grundlage von Lernzieltaxonomien (vgl. Bloom u.a. 1976 u. Krathwohl 1975) an:

- kognitives Lernen: Denken, Wissen, Problemlösung, intellektuelle Fähigkeiten
- pragmatisches Lernen: Erwerb sichtbarer Fähigkeiten
- affektives Lernen: Gefühle, Wertungen, Einstellungen, Haltungen, Motivation

Bei der Fach- sowie Sachkompetenz sind kognitive Lernziele vorrangig. Handlungskompetenz ist jedoch nur zu erreichen, wenn alle Lernzielbereiche abgedeckt sind.

Ähnliches gilt für die Basiskompetenzen.

Über diese horizontale Struktur hinaus muss die vertikale Struktur von Lernzielen geklärt werden. Dabei geht es um die Einordnung von Lernzielen in Komplexitätsgrade. Diese Arbeit schließt sich einer vierstufigen Einteilung des Deutschen Bildungsrates von 1973 an:

1. Reproduktion
2. Reorganisation
3. Transfer
4. Problemlösung

Die **Lerninhalte** orientieren sich am Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung, das in Kapitel 3 erarbeitet wurde. Dabei sind Inhalte die flexibelsten Elemente des Planungsmodells. Zum einen unterliegen sie den stärksten Veränderungen durch die Transformation des Journalismus. Zum anderen gilt das didaktische Prinzip, dass vom Exemplarischen auf das Allgemeine geschlossen wird (vgl. Klafki 1971), also immer nur Ausschnitte des Lernfeldes Gegenstand des Lernprozesses sind.

Fachkompetenz, Sachkompetenz, Handlungskompetenz¹ setzen sich prinzipiell aus folgenden Inhaltsbereichen zusammen:

Fachkompetenz:

- fachwissenschaftliche Theorien und Methoden
- Mediensystem
- Medienbetrieb und Produktionsprozess
- Journalismusforschung

Sachkompetenz:

- ressortspezifische und ressortübergeordnete Spezialisierung²

Handlungskompetenz:

- journalistische Arbeitstechniken
- journalistische Schlüsselkompetenzen

Lernziele und Lerninhalte können nur in Absprache mit anderen Lehrenden als kooperative Entscheidung geplant werden, denn Lehrveranstaltungen innerhalb eines (offenen) Curriculums entfalten nur dann ihre Wirkung, wenn sie aufeinander abgestimmt sind.

Die **Lernformen** orientieren sich am Lernziel, sind eine Lernhilfe, beziehen sich auf einen Inhalt und sind abhängig von den Bedingungen, unter denen sie angewendet werden.

Nach Erkenntnissen aus der kognitiven Lernpsychologie sind bestimmte Arten des Lernens erfolgreicher im Sinne von Kompetenz- und Wissenserwerb als andere. Bei innen- bzw. selbstgesteuertem Lernen ist der/die Lerner/in aktiv beteiligt. Diese Art des Lernens ermöglicht den Erwerb von Handlungs- und Problemlösekompetenz. Übung bzw. Wiederholung ist notwendig, um das Gelernte im Gedächtnis zu verankern. Voraussetzung ist sinnvolles Wiederholen, indem der Lerngegenstand möglichst variantenreich

¹ Basiskompetenzen stellen keinen eigenen Inhaltsbereich dar, sondern sind Teil des Lernprozesses für eigenständige Inhalte der anderen Bereiche.

² Allgemeinwissen ist kein Inhaltsbereich, sondern Voraussetzung-

ausgearbeitet und so mit dem vorhandenen Wissen vielfach verankert wird. Um Wissen und Fähigkeiten auf andere Situationen anwendbar zu machen, ist ebenfalls Übung wichtig. Transfer kann nur über Handeln vollzogen werden.

Um journalistische Handlungskompetenz zu erwerben sind deshalb nicht Vorträge, sondern offene Lernformen wie entdeckendes, projektorientiertes und problemlösendes Lernen essentiell. Dabei ändert sich die Rolle der Lehrenden vom Instrukteur zum Lernberater, der den Lernprozess organisiert und anbietet. Die Lernenden müssen dabei eine größere Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, was eine gewisse intrinsische Motivation voraussetzt. Reiner Frontalunterricht im Vorlesungsstil ist auch für den Erwerb von Fach- und Sachkompetenz nicht dienlich. Frontalunterricht ist jedoch da sinnvoll, wo er zur Vor- und Nachbereitung offener Lernformen eingesetzt wird. Gerade die Vorbereitung darf nicht vernachlässigt werden, denn Kompetenzerwerb ist nur auf der Basis bereits vorhandener Kompetenzen möglich. Sie bauen aufeinander auf. Lernformen müssen also lernziel- und inhaltsorientiert in einem dynamischen Wechsel geplant werden.

Um Lernformen näher beschreiben und damit planen zu können, bedarf es einer weiteren Einteilung. Schlüssig und praktikabel erscheint die Einteilung von Alsheimer/Müller/Papenkort (1996: 63ff.) in:

- Lernphase: einsteigen, erarbeiten, integrieren, auswerten
- Sozialform: Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
- Aktionsform: nach Aktivität der Lernenden (darbietend, interaktiv, erarbeitend), und nach Konkretisierung der Wirklichkeit (sprachlich, bildhaft, unmittelbar)
- Medium: je nach Aktions- und Sozialform

Handlungskompetenz bedarf hierbei des größten Anteils an Methodenvarianz und an interaktiven, erarbeitenden und unmittelbaren Aktionsformen. Die traditionelle Veranstaltungsstruktur an Hochschulen mit Vorlesungen und Lerneinheiten von 1,5 Stunden kommt diesen Anforderungen nicht entgegen.

Neben den Lernformen bestimmen die Rollen der Lehrenden und Lernenden die **Interaktion** im Lernprozess. Die Rolle der Lehrenden besteht vorrangig in der effektiven Organisation des Lernprozesses, der Entwicklung des Stoffs und der Organisation der Lehr-Lern-Zeit. Wichtig ist dabei, unterschiedliche Leistungsstärken zu berücksichtigen, Aufgabenschwierigkeiten zu variieren und eine Rückmeldekultur zu entwickeln,

die wesentlich zum Lernerfolg beiträgt. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist auch in offenen Lernformen nicht symmetrisch, auch wenn die Verantwortung für den Lernprozess auf die Lernenden übergeht. Die Verantwortung für die Organisation des Lernprozesses liegt weiterhin bei den Lehrenden. Die Rolle als Lernberater erfordert dabei Fach- und Methodenwissen sowie Lehrkompetenz, jedoch nicht in einem umfassenden Sinn: Der Lehrende braucht das Ergebnis eines Lernprozesses nicht mehr bis ins Detail vor auszudenken. Die aktive Teilnahme am Lernprozess bestimmt den Lernerfolg, nicht erst das Ende dieses Prozesses.

Die dafür notwendigen **Lernmittel** sind Finanzen, Personal, Räume, Zeit etc. Entdeckendes Lernen, individuelle Feedbackverfahren etc. sind in Massenveranstaltungen kaum realisierbar. Gruppen von mehr als 35 bis 40 Studierenden sind deshalb nicht sinnvoll. Viele Aktionsformen sind sinnvoll nur mit 20 Studierenden und weniger einsetzbar. Um unmittelbar vermittelte Aktionsformen zur Unterstützung des Erwerbs von Handlungs- und Problemlösekompetenz anzuwenden, bedarf es authentischer Lernumgebungen. Produktions- und Rechercheausstattung muss deshalb für die Ausbildung ausgiebig nutzbar sein. Zeitlich machen viele Lernformen nur Sinn, wenn sie nicht auf einen 1,5-Stunden-Rhythmus limitiert werden. Hochschulen müssen deshalb die Lehre flexibler organisieren als das traditionell der Fall ist.

Lernerfolg wird in vielen Didaktiken verkürzt mit Prüfungen gleichgesetzt. Lernerfolg bemisst sich jedoch vor allem am Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen durch den Lernprozess. Um Lernerfolg festzustellen, macht es deshalb keinen Sinn, mit einer Prüfung festzustellen, an welcher Stelle ein Lernender mit seinen Fähigkeiten innerhalb einer Lerngruppe steht. Die Prüfung soll vielmehr feststellen, ob ein zuvor festgelegtes Lernziel tatsächlich erreicht wurde. Insofern hat Prüfung eine Evaluationsfunktion für Lehrende und Lernende. Diese Evaluation muss in Reflexion münden und den nachfolgenden Lernprozess entsprechend umgestalten. Der Schwierigkeitsgrad von Prüfungsteilen sollte sich dabei an den Lernzielstufen orientieren: Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösung. Diese Einteilung zwingt zu einer Reflexion über Prüfungsformen und Prüfungsorganisation. Daraus lässt sich schließen, dass eine Beschränkung auf Klausur, mündliche Prüfung und wissenschaftliche Hausarbeit der Feststellung des Lernerfolgs nicht genügen kann. Das gilt insbesondere für Handlungskompetenz.

Selektion durch Prüfung erfährt seine Berechtigung als Bescheinigung einer Mindest-

qualifikation, die für die Beziehung zwischen Absolventen/innen und Arbeitgeber/innen bzw. Auftraggeber/innen relevant ist.

Damit Lernende den offenen Lernformen gewachsen sind, benötigen sie ein ausreichendes Maß an **Lernkompetenz**. Um diese festzustellen, entscheiden sich viele Hochschulen für Numeri Clausi, Auswahltests und Eignungsfeststellungsverfahren. Die Begründung ist entweder Studierfähigkeit oder, wie beim Numerus Clausus, die Kapazität des jeweiligen Studiengangs. In den Studienfächern, die nach eigenem Bekunden Journalistinnen und Journalisten ausbilden, werden in rund der Hälfte aller Fälle über Abitur bzw. Notendurchschnitt besondere Qualifikationen gewünscht. Das ist in fünf Sechsteln der Master- und Aufbaustudiengänge der Fall und in knapp der Hälfte der Bachelorstudiengänge. Bei den Masterstudiengängen werden am häufigsten bestimmte Studienfächer vorausgesetzt, bei Bachelorstudiengängen ist das Vorpraktikum wichtigste Voraussetzung außer dem Abitur, bzw. der Abiturnote. Insgesamt sind darüber hinaus häufig ein persönliches Gespräch oder gute Sprachkenntnisse Teil eines Auswahlverfahrens. Allerdings fällt auf, dass in nur wenigen Fällen die Auswahl des Selektionskriteriums begründet wird. In vielen Fällen wird geprüft, was erst gelernt werden soll: journalistische Arbeitstechniken. Um die Studierfähigkeit für potentielle Journalistinnen und Journalisten zu prüfen, bieten sich auf der Basis von Personalauswahlverfahren folgende Testbereiche an:

- Motivation
- Allgemeinbildung/Orientierungswissen
- darstellen/präsentieren
- bewerten/ordnen
- sammeln/prüfen
- soziale/kommunikative Kompetenz
- organisieren

Für diese Bereiche gibt es eine Reihe von Standardtests und besonderen Auswahlverfahren, die in der Auswahl von Studienbewerberinnen und -bewerbern für die Journalistenausbildung jedoch selten genutzt werden. Ein Eignungsfeststellungsverfahren über das Abitur hinaus ist didaktisch gesehen kein Muss. Hilfreich sind jedoch Voraussetzungen, die auf eine besondere Motivation schließen lassen, einen bestimmten Studien-

gang zu studieren. Dazu gehören insbesondere Vorpraktika, Motivationsschreiben und der Besuch von Informationsveranstaltungen.

Doch nicht nur die Kompetenz der Lernenden ist von besonderer Bedeutung, **Lehrkompetenz** ist mindestens ebenso wichtig. Die Lehrenden durchlaufen in der Regel eine rein wissenschaftliche Ausbildung. Alles andere – Wissenschaftsverwaltung, Personalführung, Studiengangsentwicklung und Lehrkompetenz – erfahren sie durch ein Anlernsystem, das der Komplexität der Aufgaben nicht angemessen ist. Angemessen wäre eine mehrstufige curricularisierte Ausbildung. Die Rekrutierungspraxis für Hochschullehrer vollzieht sich nach Regeln, die im wesentlichen zu einer Zeit entstanden, als der Beruf noch anderen Anforderungen genügen sollte, ist also heute nicht mehr angemessen. Für die Journalistenausbildung gilt insbesondere, dass zu den oben genannten Kompetenzfeldern eine journalistische Berufsausbildung und Berufserfahrung kommen sollte, um die Integration von Theorie und Praxis vollziehen zu können. Regelmäßige Hospitationen können diese berufliche Kompetenz erhalten und erweitern.

6 Qualitätsmodell Journalistenausbildung

Das in Kapitel 2.1.4 erarbeitete Analyseraster für Ausbildungsqualität soll in diesem Kapitel auf die Journalistenausbildung angewendet werden. Zentraler Bestandteil sind die Qualitätsziele, der Qualitätsbegriff und die Qualitätsdimensionen¹. In Kapitel 6.1, Relative Qualität, geht es um die Qualitätsziele verschiedener Interessensgruppen, an denen Qualität bemessen werden kann, und den Zusammenhang mit dem Kompetenzraster für die Journalistenausbildung². Die Qualitätsziele relativieren den Qualitätsbegriff, sind jedoch durchaus unterschiedlich zu gewichten. In Kapitel 6.2, Qualitätskriterien und Qualitätsmanagement, werden diese Qualitätsziele in Beziehung gesetzt zu den jeweiligen Kriterien, die einen Einfluss auf die Beurteilung von Qualität haben. Die Qualitätsdimensionen Potential, Prozess und Ergebnis spielen bei der Frage des Qualitätsmanagements eine entscheidende Rolle. Als Quintessenz der Arbeit entwickle ich in Kapitel 6.3 Qualitätsindikatoren, die für eine empirische Studie noch operationalisiert werden müssten.

Das Analyseraster für Ausbildungsqualität beinhaltet neben Qualitätszielen und -dimensionen auch die Analyse des Qualitätsbegriffs. Dieser Arbeit liegt ein mehrdimensionaler Qualitätsbegriff zugrunde. Ausgangspunkt ist Qualität als transformativer Wert. Ziel von Ausbildung ist es, eine Steigerung von Fähigkeiten und Wissen, von Kompetenzen zu erreichen. Die Veränderung steht also im Vordergrund. Eine Ausbildung, die ein hohes Maß an bereits vorhandenen Tätigkeiten als Zugangsvoraussetzung fordert, aber einen tatsächlichen individuellen Kompetenzzuwachs am Ausbildungsende nicht vorweisen kann, würde demnach nicht diesem Qualitätsbegriff entsprechen, auch wenn die Absolventinnen und Absolventen aufgrund ihrer hohen Eingangskompetenz eine hohe journalistische Ausgangskompetenz vorweisen könnten. Qualität als transformativer Wert beinhaltet eine Konzentration auf den Ausbildungsprozess. Die Verantwortung für die Prozessqualität liegt bei allen Beteiligten, also der Institution im weitesten Sinne, den Lehrenden und den Lernenden. Das entspricht dem Konzept von Lehr- und Lernkompetenz, das in Kapitel 5.7 dargelegt wurde.

Qualität als transformativer Wert im Sinne von Weiterentwicklung negiert allerdings

¹ vgl. Kap. 2.1.4, Analyseraster für Ausbildungsqualität

² vgl. Kap. 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung

die Bedeutung der Eingangsvoraussetzungen und von Selektionsmechanismen, die eine Abschlussqualifikation garantieren sollen¹. Diese Input-Output-Orientierung beinhaltet das Verständnis von Qualität als Übereinstimmung mit bestimmten kontrollierbaren Standards. Diese kontrollierbaren Standards sind Hinweise auf das Erreichen bestimmter, zuvor festgelegter Ziele bzw. Normen, die sich auf alle drei Qualitätsdimensionen beziehen können: Potential, Prozess und Ergebnis.

Insofern bedarf es für die Beurteilung der Qualität journalistischer Ausbildung eines Qualitätsbegriffs, der Ausbildungsqualität sowohl im Sinne von Transformation versteht als auch als Übereinstimmung mit bestimmten kontrollierbaren Standards.

Ausbildungs-Qualität		
Qualitätsziele: von Studierenden Arbeitgebern Gesellschaft Lehrenden Hochschulen	Qualitätsbegriff: Ausnahme Perfektion Zweckmäßigkeit adäquater Gegenwert transformativer Wert	Qualitätsdimension: Potential Prozess Ergebnis

Abb. 6.1, Raster zur Analyse von Ausbildungsqualität (vgl. Kap. 2.1.4, Abb. 2.3)

6.1 Relative Qualität

Um die Qualitätsziele, anhand derer Qualität gemessen werden kann, festzulegen, müssen – idealtypisch – die Interessenprofile derjenigen, die Qualität beurteilen, offengelegt und analysiert werden². Diese Interessengruppen sind im wesentlichen die Studierenden, die potentiellen Arbeit- bzw. Auftraggeber, die demokratische Gesellschaft, die Lehrenden und die hochschulischen Institutionen. Die Interessen der Studierenden³

¹ vgl. Kap. 5.6, Lernerfolg

² vgl. Kap. 2.1.2, Ausbildungsqualität

³ Die Aussagen zu den Hauptinteressen stützen sich nicht auf empirische Studien, sondern auf eine vereinfachte strukturelle Analyse. Es handelt sich demzufolge um Thesen, die noch empirisch überprüft werden müssen.

bestehen vor allem darin, eine Ausbildung zu bekommen, mit der sie auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sind und darin, sich persönlich weiterzuentwickeln. Mit der Ausbildung wollen sie schnell in den Arbeitsmarkt kommen und nicht unmittelbar an das Ausbildungsende weitere Ausbildungen anhängen, um einen Arbeitsplatz bekommen zu können. Die Arbeit- und Auftraggeber haben ähnliche Interessen, sind aber an der persönlichen Weiterentwicklung in der Regel weniger interessiert. Das trifft auch auf den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt zu, weil sie dann mit anderen Arbeitgebern um den/die Journalisten/in konkurrieren würden. Wenn es sich um informationsorientierte Medien handelt, kommt es ihnen darüber hinaus in der Regel auf die Produktion journalistischer Qualität an¹. Gesellschaftlich interessant sind alle Interessen der Studierenden und der Arbeitgeber sowie die Wahrnehmung der Aufgaben, die der Journalismus in der demokratischen Gesellschaft hat. Dazu gehören die Mitwirkung an der Meinungsbildung, die Ausübung einer gesellschaftlichen Kontrollfunktion, die Einhaltung ethischer Standards und die Weiterentwicklung des Journalismus. Lehrende haben darüber hinaus ein Interesse daran, die eigene Ausbildungsinstitution zu profilieren, um das eigene Ansehen zu steigern. Die hochschulischen Institutionen, auch als Teil der Wissenschaftspolitik und -verwaltung, teilen mit anderen das Interesse am Erfolg der Ausgebildeten auf dem Arbeitsmarkt, an der schnellen Einsetzbarkeit im Beruf als Teil des Arbeitsmarkterfolgs – und Teil der Profilierung der Institution – sowie das Interesse an der persönlichen Weiterentwicklung der Studierenden, letzteres auch als Legitimation der Ausbildung selbst. Hinzu kommt bei den hochschulischen Institutionen die Profilierung der Institution sowie eine preisgünstige Ausbildung, die das Budget nicht überschreitet. Die Interessen der demokratischen Gesellschaft sind teilweise konstituierend für den informationsorientierten Journalismus. Dazu gehören die Mitwirkung an der Meinungsbildung und die Ausübung einer gesellschaftlichen Kontrollfunktion². Journalismus ist also ohne diese gesellschaftlichen Interessen nicht Journalismus. Wegen der konstituierenden Funktion dieser Interessen müssen die Interessen der demokratischen Gesellschaft für jede Qualitätsbeurteilung gelten. Die Profilierung der Ausbildungsinstitution und eine preisgünstige Ausbildung sind Sonderinteressen, die von Hochschule und Leh-

¹ Dieses Interesse könnte unter Umständen von Spar-/Gewinninteressen überlagert werden. Hier geht es jedoch nicht um empirisch ermittelte tatsächliche Interessen, sondern um Interessenprofile, die von einem Idealtypus ausgehen, finanzielle Schwierigkeiten deshalb außer acht lassen.

² vgl. Kap. 2, Journalismus als Begriff

renden verfolgt werden und nicht in eine allgemeine Betrachtung eingehen müssen.

Die relative Bewertung der Einzelziele bleibt in jedem Fall unterschiedlich je nach Perspektive einer Interessengruppe. Erfolg auf dem Arbeitsmarkt ist beispielsweise für Studierende eines der wichtigsten Ziele von Ausbildung. Für Lehrende ist Erfolg auf dem Arbeitsmarkt zwar wichtig, jedoch in geringerem Maße. Dieses Ziel spielt eher in Bezug auf die eigene Reputation, die eigenen Arbeitsmarktchancen und die Finanzierung des Ausbildungsangebots eine Rolle. Somit ist eine Qualitätsbeurteilung in jedem Fall abhängig von den Zielen einer Interessengruppe. In diesem Sinne ist Ausbildungsqualität ein relativer Wert.

Interessen/Ziele	Interessensgruppen	Studierende	Arbeitgeber	Gesellschaft	Lehrende	Hochschule
Erfolg auf dem Arbeitsmarkt		⊙		⊙	⊙	⊙
persönliche Weiterentwicklung		⊙		⊙	⊙	⊙
schnelle Einsetzbarkeit im Beruf		⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
arbeitsplatzadäquate Ausbildung		⊙	⊙	⊙	⊙	
Produktion journalistischer Qualität			⊙	⊙	⊙	
Weiterentwicklung des Journalismus				⊙	⊙	
Einhaltung ethischer Standards			⊙	⊙	⊙	
Mitwirkung an der Meinungsbildung				⊙	⊙	
Ausübung einer gesellschaftlichen Kontrollfunktion				⊙	⊙	
Profilierung der Ausbildungsinstitution					⊙	⊙
preisgünstige Ausbildung						⊙

Abb. 6.2, Interessensgruppen und Qualitätsziele (⊙ = unmittelbares Interesse, ⊙ = mittelbares Interesse)

Bezogen auf das journalistische Kompetenzmodell, das dieser Arbeit zugrundeliegt, lässt sich aus den Zielen der einzelnen Gruppen eine Gewichtung einzelner Kompetenzen ableiten. Handlungskompetenz beispielsweise lässt sich nur in relativ kleinen Gruppen mit einer anregenden Lernumgebung erwerben. Das ist mit einer preisgünstigen Ausbildung nicht zu machen, denn die Gestaltung dieser Lernumgebung und die kleinen

Gruppen verteuern die Ausbildung. Wer sich für die schnelle Einsetzbarkeit im Beruf interessiert, wird hingegen die Handlungskompetenz betonen, Sach- und Fachkompetenz jedoch in geringerer Intensität einfordern, denn die sind vor allem für anspruchsvollere Tätigkeiten nötig. Die gesellschaftlichen Ziele, die sich stark an affektiven Lernzielen¹ orientieren, sind nur mit ausreichender Berücksichtigung der entsprechenden Basiskompetenzen zu erreichen. Diese Beispiele zeigen, dass die Betonung eines Kompetenzbereichs die Vernachlässigung eines anderen zur Folge haben kann. Das Kompetenzmodell kann seine Wirkung jedoch nur entfalten, wenn die einzelnen Kompetenzbereiche in der Ausbildung ausgewogen berücksichtigt werden.

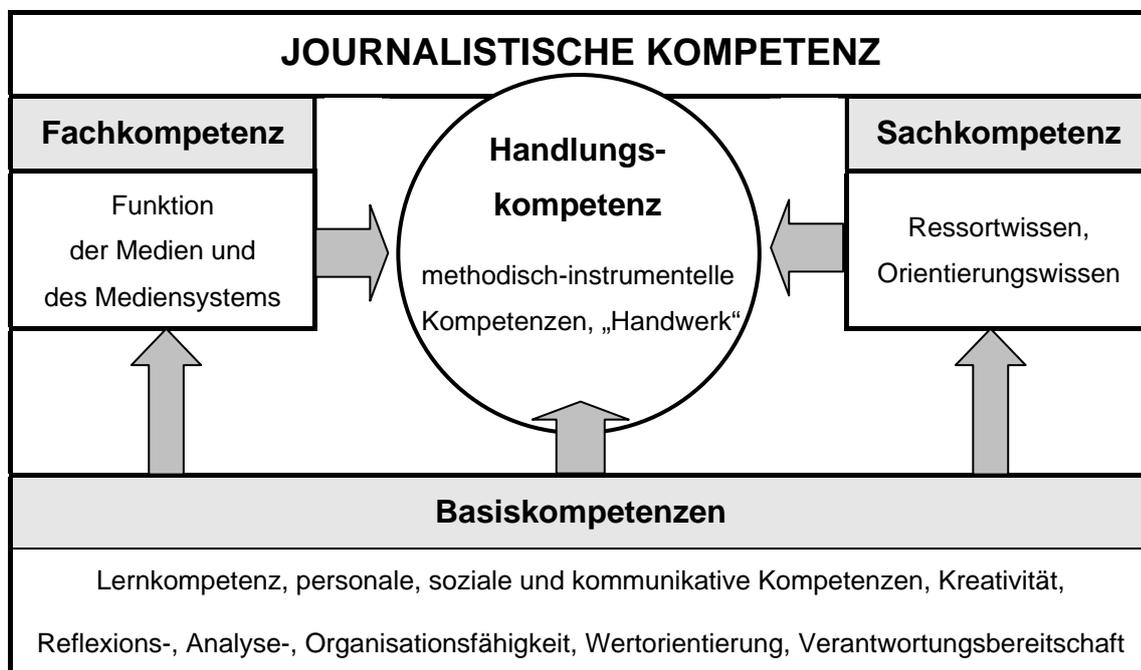


Abb. 6.3, Kompetenzraster für die Journalistenausbildung (vgl. Kap. 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung)

6.2 Qualitätskriterien und Qualitätsmanagement

Das Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung ist Grundlage für die Analysestruktur der Qualität von Journalistenausbildung. Die Kompetenzen sind zwar Ausbildungsziel, selbst aber nicht messbar, denn Kompetenzen sind lediglich Dispositionen

¹ vgl. Kap. 5.1, Lernziele

für Fertigkeiten¹. Beobachtbar und dadurch messbar ist jedoch die Performanz, also die Ausübung der Kompetenzen². Unter diesem Gesichtspunkt ist es verständlich, dass Qualitätsbeurteilungen in der Regel von einem Qualitätsbegriff ausgehen, der sich an messbaren Standards orientiert, also meist der Übereinstimmung kontrollierbarer (Mindest-)Standards oder dem Anspruch, hohe Standards zu übertreffen³. Die für Programmakkreditierung an Hochschulen zuständigen Agenturen konzentrieren sich vor allem auf die Potentialanalysen, bei der Reakkreditierung auch auf die Ergebnisdimension⁴. Diese Mindeststandards sind fachübergreifend. Die Handreichung für Akkreditierungsagenturen der DGPK (2006) mag für die Publizistik und Kommunikationswissenschaft gelten. Journalistenausbildung ist dort nur ein Randthema. Die Maßstäbe der Akkreditierungsagenturen einschließlich der Empfehlungen der DGPK können deshalb für die Beurteilung der Qualität von Programmen zur Journalistenausbildung nicht als alleingültig herangezogen werden.

Dieser Arbeit liegt ein Journalismusbegriff zugrunde, der die gesellschaftliche Verantwortung des Journalismus in den Mittelpunkt stellt. Journalismus grenzt sich von anderen Systemen wie Public Relations, Medientechnik, Marketing und Werbung ab durch⁵

- Aktualität
- Relevanz
- gesellschaftliche Aufgabe und
- Unabhängigkeit der Inhalte.

Diese Abgrenzung hat Folgen für die Konzeption der Ausbildung von Journalistinnen und Journalisten und schlägt sich in den Qualifikationszielen und im Kompetenzmodell

¹ vgl. Kap. 3.2, Journalistische Kompetenzen

² An dieser Stelle sei noch einmal auf die Komponenten der Handlungskompetenz hingewiesen wie in Kapitel 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung dargestellt: Fähigkeit, Bereitschaft und Gelegenheit.

³ vgl. Kapitel 2.1.3, Qualitätsmessung und -förderung im Ausbildungsbereich

⁴ vgl. Kap. 2.1.3, Qualitätsmessung und -förderung im Ausbildungsbereich sowie Kap. 4.4.4, Qualitätsentwicklung: Akkreditierung und Evaluation

⁵ vgl. Kap. 2.2.2, Abgrenzung zu anderen Systemen

nieder, insbesondere die gesellschaftliche Aufgabe und die Unabhängigkeit der Inhalte¹. Weitere Grundlage ist die Analyse von Journalismus als System. Journalismus ist organisiert in Massenmedien, die die Veröffentlichung des journalistischen Produkts gewährleisten. Massenmedien sind mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen verbunden. In dieses Beziehungsgeflecht müssen Journalistinnen und Journalisten einen tiefen Einblick haben, um darin sicher agieren zu können. Unterhalb dieser Metaebene ist Journalismus in Medienbetriebe organisiert, die wiederum in Redaktionen organisiert sind, die in Kommunikations- und Entscheidungsroutrinen sowie Hierarchien organisiert sind. Wer damit nicht umgehen kann, kann seine journalistische Aufgabe nicht erfüllen². Eine Beschränkung auf eine rein handwerkliche Ausbildung aus recherchieren, schreiben, gestalten kann Journalismus deshalb nicht gerecht werden. Gleichwohl gehören journalistische Programme und Handlungsrollen³ zwingend in ein Ausbildungsprogramm mit dem Ziel Journalismus, sind sie doch wesentlicher Bestandteil der späteren beruflichen Tätigkeit. Dabei spielt der Sozialisationsprozess eine wesentliche Rolle. Wesentliche Bestandteile der beruflichen Sozialisation sind die Ausbildung und die Berufserfahrung. Beide sind Bestandteil der Professionalisierung und haben damit einen wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise, wie Journalismus ausgeübt wird⁴.

Dabei kann sich Journalistenausbildung nicht auf eine Erstausbildung zu Beginn der beruflichen Karriere beschränken. Das System Journalismus verändert sich permanent. Derzeit spielen Digitalisierung, Kommerzialisierung, Entertainisierung, Outsourcing und eine Verstärkung der Orientierungsfunktion eine wesentliche Rolle in der Medientransformation⁵. Journalisten müssen deshalb im Zuge eines lebenslangen Lernprozesses immer wieder mit Hilfe von Aus- und Weiterbildung auf diese Veränderungen reagieren.

Am Ende jeder Ausbildung stehen eine Reihe von Qualifikationen, zu deren Erlangung bestimmte Kompetenzen vermittelt werden müssen. Diese Qualifikationsziele sind ab-

¹ vgl. Kap. 4.5, Akademische, schulische und betriebliche Ausbildung im Vergleich

² vgl. Kap. 2.2.2, Abgrenzung zu anderen Systemen

³ vgl. Kap. 2.3.3, Programme und Handlungsrollen

⁴ vgl. Kap. 2.3.2, Sozialisation und Professionalisierung

⁵ vgl. Kap. 2.3.4, Medientransformation und Journalismus

geleitet aus der Analyse von Journalismus als soziales System¹:

- journalistische Qualität erkennen und produzieren können
- mit journalistischen Organisationen umgehen können
- journalistische Programme beherrschen
- journalistische Handlungsrollen kennen und Einstiegsrollen erfüllen können
- Informationen medienadäquat und zielgruppengerecht vermitteln
- ressortspezifische Sachkenntnis haben
- medienspezifische Sachkenntnis für mehrere Medien haben
- in/auf außergewöhnliche Situationen adäquat reagieren können
- eigenständig und organisiert handeln können
- Sachverhalte analysieren können und diese Analysen in Handlung umsetzen können
- Journalismus weiterentwickeln können
- ethisch handeln können
- innere Unabhängigkeit bewahren können

Über die Frage, wie Journalistenausbildung konzipiert werden soll, ist viel diskutiert worden. Dabei wurden die Qualifikationsziele in der Regel weit allgemeiner formuliert, insbesondere bis in die 1980er Jahre hinein. Bei dieser Diskussion werden die verschiedenen Interessen der beteiligten Gruppen überaus deutlich und zeigen Parallelen zur Diskussion über die Relativität von Qualität. Insbesondere die Frage der betrieblichen oder hochschulgebundenen Journalistenausbildung war dabei strittig. Die intensivste Diskussion gab es allerdings über die Ausgestaltung der Journalistenausbildung an Hochschulen, wobei sich schon in den 1970er Jahren ein gewisser Konsens innerhalb der Befürworter von hochschulgebundener Journalistenausbildung entwickelt hat: Es wurde ein Praxisbezug gefordert, eine sozialwissenschaftliche und interdisziplinäre Orientierung, eine Spezialisierung im Sinne eines Ressorts, ein kommunikations-

¹ vgl. Kap. 3.1.3, Qualifikationsziele

wissenschaftlicher Schwerpunkt und die Integration von Theorie und Praxis¹. Dieser Konsens besteht in Bezug auf die hochschulgebundene Journalistenausbildung immer noch weitgehend, zumindest in der fachöffentlichen Diskussion.²

Diese Arbeit legt ein besonderes Augenmerk auf die Integration von Theorie und Praxis³. Diese Integration ist denkbar als Lehr-, als Forschungsaufgabe, als Experiment oder als Verbindung dieser Elemente. Ohne Integration von Theorie und Praxis ist Handlungskompetenz für komplexe journalistische Aufgaben nicht zu erlangen. Handeln muss reflektiert werden, damit neuerliches Handeln nicht nur wiederholt, sondern zu neuen Erkenntnissen verknüpft und somit bewusst und situationsangemessen vollzogen werden kann. Eine adäquate Reaktion auf Neues oder Ungewohntes bedarf einer Analysebasis, die die Integration von Theorie und Praxis bietet.

Diese Arbeit entwickelt das von Weischenberg (1990e) entwickelte Kompetenzmodell weiter⁴. Die Bestandteile sind

- Fachkompetenz: Funktion der Medien, des Mediensystems, Methodenkompetenz
- Sachkompetenz: Ressortwissen, Orientierungswissen
- Basiskompetenzen: Lernkompetenz, personale, soziale und kommunikative Kompetenzen, Kreativität, Reflexions-, Analyse-, Organisationsfähigkeit, Wertorientierung, Verantwortungsbereitschaft und
- Handlungskompetenz: methodisch-instrumentelle Kompetenzen, Journalistische Programme, medienspezifische Technik, journalistische Schlüsselkompetenzen, Handlungsrollen, Arbeitsorganisation, journalistische Kommunikation, Reflexion

Fach-, Sach- und Basiskompetenzen bilden dabei die Grundlagen für Handlungskompetenz, die erst in der Integration der verschiedenen Kompetenzbereiche entsteht.

¹ vgl. Kap. 3.1.1, Die Diskussion über Ausbildungsziele und -programme

² Nicht geklärt werden kann hier die Frage, ob diese Elemente sich tatsächlich in den Studiengängen wiederfinden, die nach eigener Aussage für den Journalismus ausbilden.

³ vgl. Kap. 3.1.2, Integration von Theorie und Praxis

⁴ vgl. Kap. 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung sowie Abb. 6.3

Zu den Basiskompetenzen gehört auch die innere Unabhängigkeit, die unmittelbar mit der oben genannten Abgrenzung von anderen (Teil-)Systemen zusammenhängt. Diese Basiskompetenz ist nur erreichbar mit einer inneren Unabhängigkeit im Sinne von eigenständiger Urteilsfähigkeit. Kritisches Hinterfragen der Umwelt und der eigenen Person gehören dazu. Diese innere Unabhängigkeit ist Bestandteil der Beurteilung der Leistungsfähigkeit verschiedener Ausbildungsarten. Hier kann es aufgrund eines Mangels an empirisch gewonnenen Daten lediglich eine Potentialanalyse geben, die zwar etwas über die vermutete Leistungsfähigkeit, nicht aber über die tatsächliche Leistung aussagt. Eine ausschließlich von Arbeitgebern organisierte Ausbildung wird diese innere Unabhängigkeit wahrscheinlich nicht fördern. Zumindest die Redaktionslinie und das eigene Medienunternehmen sollen in der Regel nicht allzu kritisch hinterfragt werden¹. In der Abwägung, ob ein Volontariat, eine Journalistenschule oder eine hochschulgebundene Journalistenausbildung am besten auf den Beruf vorbereitet, schneidet das Volontariat mit seinem strukturellen Potential am schlechtesten ab. Trotz tarifvertraglich vereinbarter Mindeststandards wird bis heute die niedrige Qualität der Ausbildung bemängelt². Volontärinnen und Volontäre würden vielerorts lediglich als preisgünstiger Redakteursersatz genutzt, Ausbildung finde da kaum statt, überbetriebliche Fortbildung werde auf das Minimum reduziert. Dabei gibt es durchaus Volontariate, die die Ausbildung in den Vordergrund stellen, regelmäßige Schulungen anbieten, auch überbetrieblich, und eine geregelte Betreuung des Volontärs bzw. der Volontärin gewährleisten. Volontariate sind jedoch mit maximal zwei Jahren relativ kurz, und sie stellen das journalistische Handwerk in den Mittelpunkt. Überredaktionelles Fach- und Sachwissen spielt häufig eine untergeordnete Rolle, obschon das Sachwissen häufig durch ein vor dem Volontariat abgeleistetes Studium mitgeliefert wird. Diese Betonung des journalistischen Handwerks ist bei Journalistenschulen traditionell ebenso vorhanden. Hier gibt es allerdings größere strukturelle Unterschiede als beim Volontariat³. Meist handelt es sich ebenfalls um eine relativ kurze Ausbildung, in der Hälfte der Fälle zwischen einem und anderthalb Jahren. Einige der größten Medienunternehmen unter-

¹ vgl. dazu auch Abb. 6.2, Interessengruppen und Qualitätsziele

² vgl. Kap. 4.2, Volontariat

³ Welche Ausbildungsleistung Journalistenschulen im Einzelnen bieten, müsste – mithilfe des hier erarbeiteten Qualitätsmodells – noch erforscht werden (vgl. Kap. 4.3, Journalistenschulen).

halten eine eigene Journalistenschule. Deren Unabhängigkeit, so ist zu vermuten¹, ist aus strukturellen Gründen ähnlich wie die der Volontariate. Dadurch besteht die Gefahr, dass Journalismus lediglich reproduziert, aber weder weiterentwickelt noch systematisch hinterfragt wird. Das Qualifikationsziel „Journalismus weiterentwickeln“ können Volontariat und vermutlich viele Journalistenschulen potentiell mit geringerer Wahrscheinlichkeit leisten als Hochschulen, die in der Regel eine längere Ausbildungszeit zur Verfügung haben und eine größere Chance auf die Einbeziehung aller Kompetenzbereiche².

Hochschulen bieten traditionell Raum dafür, sowohl durch Lehr- und Forschungsaktivitäten als auch durch ihre Struktur³. Die Ausbildung dauert mindestens 3 Jahre, also länger als an den meisten Journalistenschulen und in allen Volontariaten. Diese zusätzliche Zeit bietet mehr Ausbildungsmöglichkeiten. Wichtig für die Integration von Theorie und Praxis sind betreute Praxisphasen auch außerhalb der Hochschule in Medienbetrieben.

Damit ist nicht jede Hochschulausbildung schon qualitativ gut. Sie bietet lediglich die größten Chancen auf eine qualitativ hochwertige Journalistenausbildung. Dazu bedarf es diverser Voraussetzungen, die durchaus nicht selbstverständlicher Bestandteil von hochschulgebundener Journalistenausbildung sind⁴.

Die Frage, ob Journalistenausbildung an einer Universität oder an einer Fachhochschule stattfindet, ist dabei zweitrangig. Im Zuge der Umstellung des Studienangebots auf Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgt eine Angleichung der Studienstrukturen⁵. Die derzeit existierenden Studienangebote sind unabhängig von der Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen so heterogen, dass hier keine generelle Präfe-

¹ Empirische Studien dazu liegen dazu derzeit nicht vor.

² Diese Potentialanalyse sagt nichts darüber aus, ob Journalisten mit einer reinen Volontariatsausbildung gute oder schlechte Journalisten sind. Es geht lediglich um die Wahrscheinlichkeit, mit der aus dieser Ausbildungsart gute Journalisten hervorgehen. Eine empirische Studie müsste erst noch klären, wie erfolgreich die Absolventinnen und Absolventen auf der Grundlage ihrer journalistischen Ausbildung sind.

³ vgl. Kap. 4.4, Studium

⁴ vgl. Kap. 4.4, Studium, sowie 4.5, Akademische, schulische und betriebliche Ausbildung im Vergleich

⁵ vgl. Kap. 4.4.5, Hochschulformen

renz für eine der Hochschulformen angebracht ist. Die Beurteilung muss vielmehr auf der Ebene des Curriculums, der fachdidaktischen Durchdringung sowie der strukturellen Bedingungen erfolgen.

Diese strukturellen Bedingungen erfahren derzeit ständige Veränderungen. Bologna-Prozess¹ und Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsbestrebungen sowie – zum Teil damit verbunden – finanzielle Umstrukturierungen verändern sich so schnell, dass zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit kein abschließendes Urteil über diese Strukturen gefällt werden kann².

Ein positiver Effekt der Studienreformen ist die erzwungene Planung von Curricula durch die Modularisierung und Akkreditierung³ sowie die ausdrückliche Berufsorientierung⁴. Ist ein Ausbildungsgang nicht auf ein Berufsbild ausgerichtet, kann er Absolventinnen und Absolventen keine Berufsfähigkeit bescheinigen. Journalistenausbildung könnte ein solcher Studiengang nicht leisten, vielleicht auf diese Ausbildung vorbereiten.

Basis eines Curriculums für die Journalistenausbildung sind die Qualifikationsziele und das Kompetenzmodell aus Kapitel 3.2.3, Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung. Dieses Curriculum kann sich Veränderungen und Schwerpunktbildungen anpassen. Die Planung und Analyse des Curriculums muss auf einer fachdidaktisch basierten Planung beruhen. Dafür hat diese Arbeit ein Planungsmodell entwickelt⁵, das folgende Planungsfelder umfasst:

- Bedingungsfeld: Institution, Lernende, Lehrende
- Lernziele: wozu?

¹ vgl. Kap. 4.4, Studium

² So werden zum Zeitpunkt der Fertigstellung beispielsweise die Studiengebühren infrage gestellt, die der Qualitätsentwicklung der Lehre dienen sollten. An einigen Hochschulen in Niedersachsen werden sie jedoch entgegen der Planungen zum Stopfen von Haushaltslöchern genutzt. Der Effekt der Einführung von Studiengebühren kann deshalb derzeit nicht beurteilt werden. Das trifft prinzipiell auch auf andere Elemente der derzeitigen Hochschulreform zu.

³ vgl. Kap. 4.4.2, Gestufte Studiengänge, Modularisierung und Leistungspunkte, sowie Kap. 4.4.4, Qualitätsentwicklung: Akkreditierung und Evaluation

⁴ vgl. Kap. 4.4.3, Beschäftigungsfähigkeit, Profilbildung und Internationalisierung

⁵ vgl. Kap. 5, Journalistische Fachdidaktik, sowie 5.8, Zusammenfassung

- Lerninhalte: was?
- Lernformen: wie?
- Interaktionen: wer?
- Lernmittel: womit?
- Lernerfolg: wohin?

Lernziele¹ sind horizontal in kognitives, pragmatisches und affektives Lernen zu unterteilen, vertikal in Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösung mit dem höchsten Grad an Komplexität. Dieses Raster ermöglicht die Planung geeigneter Lernformen und Interaktionen sowie die Überprüfung des Lernerfolgs.

Die Lerninhalte² entsprechen exemplarisch den Elementen des Kompetenzmodells, sind jedoch nicht in identischer Einteilung zu modularisieren. Vielmehr geht es um eine Durchdringung der Kompetenzbereiche innerhalb verschiedener Lernprozesse.

Lernformen³ sollten nach Erkenntnissen der kognitiven Lernpsychologie aktivierend und variantenreich sein, um den Erwerb von Handlungs- und Problemlösungskompetenzen zu ermöglichen. Variantenreichtum ist durch sinnvolle Wiederholung bzw. Übung sowie dynamische Anwendung von Sozial- und Aktionsformen zu erreichen. Innerhalb einer Lehr-Lerneinheit ist zu unterscheiden zwischen Lernphase (einsteigen, erarbeiten, integrieren, auswerten), Sozialform (Plenum, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit), Aktionsform (nach Aktivität der Lernenden und nach Konkretisierung der Wirklichkeit) sowie Medium.

Die Lernumgebung wird vom Lehrenden angeboten, die Verantwortung für den Lernprozess liegt jedoch beim einzelnen Lernenden. Dieses auf konstruktivistischen Ansätzen beruhende didaktische Konzept fordert ein besonderes Augenmerk auf die Interaktion der Beteiligten ein, insbesondere da der Lernprozess dadurch individualisiert wird und die aktive Teilnahme am Lernprozess den Lernerfolg bestimmt, nicht erst das Ende dieses Prozesses mit einer Prüfung.

¹ vgl. Kap. 5.1, Lernziele

² vgl. Kap. 5.2, Lerninhalte

³ vgl. Kap. 5.3, Lernformen

Mit Lernmitteln¹ sind Finanzen, Personal, Räume, Zeit etc. gemeint. Angesichts der lernpsychologisch sinnvollen Lernformen bedarf es kleiner Lerngruppen mit entsprechend vielen und gut ausgebildeten Lehrenden, authentischer Lernumgebungen mit Produktions- und Recherchemöglichkeiten für alle relevanten Medien und einer Zeitstruktur, die genügend Lerneinheiten zulässt, in denen Lernformen angewendet werden können, die nur außerhalb der 1,5-Stunden-Struktur möglich sind. Das trifft insbesondere auf offene Lernformen zu². Diese Lernmittel in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen ist finanziell aufwändig. Mit einem Sparkurs ist qualitativ hochwertige Ausbildung deshalb nicht zu haben.

Lernerfolg³ bezeichnet den Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Lernerfolg lediglich mit einem Prüfungsergebnis gleichzusetzen, das den Stand innerhalb einer mehr oder weniger willkürlich zusammengewürfelten Lerngruppe bezeichnet, entspräche nicht dem didaktischen Modell, das dieser Arbeit zugrundeliegt. Dieses didaktische Modell zieht vielmehr eine Varianz von Prüfungsarten nach sich, die nicht dem traditionellen Dreiklang von Klausur, Hausarbeit und mündlicher Prüfung entspricht. Handlungskompetenz ist mit diesen Prüfungsarten in weiten Teilen kaum rekonstruierbar, wohl aber beispielsweise mit einer Mischung aus journalistischen Arbeiten, Reflexionspapieren, Konzeptionen und Analysen und ähnlichem, zuweilen auch lediglich dem Nachweis aktiver Teilnahme, wenn das Lernziel allein dadurch erreicht wird. Prüfungen beschränken sich auf einen Selektionsprozess, wenn sie nicht auch als Evaluation des Lehr-Lernprozesses gesehen werden und in einem Dialog münden. Feedback ist ein wesentlicher Motivations- und damit Lernfaktor. Die Planung der Lernerfolgsprüfungen ist unmittelbar mit der Festlegung von Lernzielen verbunden. Prüfungen selbst finden ihre Berechtigung durch den Nachweis für Absolventinnen/Absolventen wie Arbeitgeber/innen über eine Mindestqualifikation nach Abschluss eines Ausbildungsgangs.

Um die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu können, brauchen

¹ vgl. Kap. 5.5, Lernmittel

² Hier sind Hochschulen gegenüber Journalistenschulen klar im Nachteil, denn die kleineren Organisationseinheiten sind wesentlich flexibler. Viele Journalistenschulen nutzen diese Flexibilität und kombinieren Tages- und Wochenseminare mit kurzen Lerneinheiten.

³ vgl. Kap. 5.6, Lernerfolg

Lernende Lernkompetenz. Bestehende Auswahltest und Zulassungsbedingungen prüfen teilweise journalistische Kompetenzen noch vor Ausbildungsbeginn. Das ist jedoch nur bei einem Ausbildungsgang sinnvoll, der auf einer journalistischen Erstausbildung aufbaut. Kapitel 5.7.1, Lernkompetenz¹, listet Testbereiche auf, die auf journalismusrelevanten Schlüsselkompetenzen beruhen, die ohne berufsspezifische Erstausbildung erlangt werden können und insbesondere auf analytische und sozial-kommunikative Kompetenzen abzielen. Es ist jedoch durchaus legitim, auf das Abitur als Beleg der Eingangskompetenz zu setzen, wenn dies mit der Ausbildungskonzeption begründet wird².

In weit höherem Maße als Lernende benötigen Lehrende eine spezifische Kompetenz für die Organisation des Lernprozesses. Die derzeitige Rekrutierungspraxis für Hochschullehrer und Dozenten vernachlässigt wesentliche Kompetenzbereiche³. Eine Curricularisierung der Hochschullehrerausbildung könnte zu einem systematischen Kompetenzerwerb über die wissenschaftliche Ausbildung hinaus führen⁴. Für Journalistenausbilder gilt dabei, dass ein Berufsbezug durch eigene journalistische Ausbildung und Berufserfahrung hinzukommen sollte sowie regelmäßige Hospitationen, um diese Kompetenz erhalten und erweitern zu können. Dafür müssen die Strukturen jedoch erst geschaffen werden. Hier gilt wie für alle strukturellen Elemente, dass erst eine systematische Verankerung eine breite Verwirklichung der Maßnahmen ermöglicht.

Qualitätsmanagement⁵ ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Systematisierung. Personalentwicklung und -rekrutierung, wie oben angedeutet, gehören dazu. Qualitätsmanagement umfasst jedoch den gesamten Prozess der Journalistenausbildung einschließlich Input-Outcome-Perspektive. Für das Qualitätsmanagement von Ausbildung⁶

¹ Hier finden sich außerdem die Rechercheergebnisse zu bestehenden Auswahlverfahren an journalismusspezifischen Studiengängen in Deutschland.

² Motivationsbezogene Zulassungsvoraussetzungen wie Vorpraktika und Motivationsschreiben gelten als effizient. Die tatsächliche Wirkung muss jedoch erst empirisch untersucht werden.

³ vgl. Kap. 5.7.2, Lehrkompetenz

⁴ Dabei geht es nicht nur um didaktische Kompetenzen, sondern auch um das Management von Studiengängen, Forschungsprojekten und um Personalfragen.

⁵ vgl. Kap. 2.1.1, Qualitätsmanagement

⁶ vgl. Kap. 2.1.3, Qualitätsmessung und -förderung im Ausbildungsbereich

gibt es eine ganze Reihe von Maßnahmen, die mehr oder weniger koordiniert und effizient angewendet werden. Dabei gilt es zu fragen, welches Veränderungspotential jede Maßnahme hat¹. Versinken Ergebnisse und Konzepte in den Schubladen und münden nicht in einen Qualitätsverbesserungsprozess, ist Qualitätsmanagement ineffektiv und damit überflüssig.

Bei der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems ist es wichtig, die Qualitätsdimensionen Potential, Prozess und Ergebnis abzudecken. Viele der gängigen Maßnahmen decken lediglich eine oder zwei Dimensionen ab, vornehmlich die Ergebnisdimension. Mit dem Qualitätsbegriff, der dieser Arbeit zugrundeliegt, ist das jedoch nicht zu vereinbaren². Problematisch ist zudem, dass Qualitätsmanagementsysteme meist innerhalb bestehender Personalkapazitäten implementiert werden. Wenn Qualitätsmanagement jedoch als zusätzliche Arbeitsbelastung und nicht als Verbesserungschance wahrgenommen wird, wird es nicht effektiv sein, denn Qualitätsmanagement setzt den Einsatz aller Beteiligten voraus. Spätestens hier wird klar, dass Qualität nur mit einem nicht unerheblichen finanziellen Aufwand zu erreichen ist. Trotzdem ist es durchaus möglich, eine – zumindest zeitweise – hohe Qualität von Ausbildung zu erreichen, ohne ein formales Qualitätsmanagementsystem. Unsystematisch gewonnene Qualität ist jedoch abhängig von lediglich temporär verfügbaren Bedingungen wie dem Engagement Einzelner oder einer zufälligen personellen Konstellation. Ziel ist jedoch nicht Qualität als Ausnahme im Sinne von Exklusivität, bei der nur wenige das Qualitätsziel überhaupt erreichen sollen, sondern eine möglichst flächendeckende hohe Qualität von Journalistenausbildung.

6.3 Indikatoren für die Qualität von Journalistenausbildung

Eine quantitative Aussage über einen absoluten Wert „Qualität in der Journalistenausbildung“ ist nicht Ziel dieser Arbeit. Qualität ist so vielschichtig, das Ausbildungssystem so vernetzt mit anderen Systemen, dass ein solcher absoluter Wert kaum zu ermitteln ist. Aus den zuvor in dieser Studie erarbeiteten Bestandteilen von Qualität der Journalistenausbildung ist jedoch auf Indikatoren zu schließen, die durchaus gemessen

¹ vgl. dazu auch Webler 1999: 149ff.

² vgl. dazu die Ausführungen zu Beginn dieses Kapitels 6

werden können. Aus diesen Indikatoren kann auf einen niedrigen oder einen hohen Grad an Qualität in einem Teilbereich geschlossen werden. Erreicht ein Ausbildungsgang einen hohen Wert bei allen Indikatoren, ist die Qualität der Ausbildung hoch, ebenso wie die Wahrscheinlichkeit, dass Absolventinnen und Absolventen die Qualifikationsziele erreichen¹. Übereinstimmung mit den Indikatoren in nur einem Bereich würde bedeuten, dass mindestens eine der Qualitätsdimensionen Potential, Prozess und Ergebnis vernachlässigt wird. In diesem Fall könnte man bei einem Ausbildungsgang nicht von einer hohen Ausbildungsqualität sprechen. Die Ebenen, auf die sich die Indikatoren² beziehen, sind:

- Institution
Ausbildungsorganisation, Voraussetzungen und Bedingungen für den Ausbildungsgang, allgemeine Konzeption
- Lehre
didaktische Durchdringung und Schwerpunktsetzung
- Rekrutierung
Voraussetzungen für Lehrende und Lernende, Auswahl
- Arbeitsmarkt
beruflicher Erfolg der Absolventen/innen
- Qualitätsmanagement
Einsatz und Effizienz von Qualitätsmanagement, Einbindung in Netzwerke und Nutzung von Kontakten zur Evaluation und fachlichen Entwicklung.

¹ Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch eine Reihe externer Faktoren für den Ausbildungserfolg wichtig sind. Dazu gehören u.a. Standortfaktoren (vgl. Kap. 3.1.3, Qualifikationsziele).

² Die Operationalisierung der Indikatoren ist Bestandteil künftiger Studien, die die Operationalisierung an aktuellen Entwicklungen ausrichten müssen. Auch die Indikatoren selbst müssen dann überprüft werden.

Institution

- Der Ausbildungsgang definiert Journalismus als zentrales Ausbildungsziel.
- Die Qualifikationsziele berücksichtigen die gesellschaftliche Aufgabe des Journalismus.
- Organisatoren und Lehrende stimmen mit den in dieser Arbeit definierten Qualifikationszielen weitgehend überein.
- Die unmittelbar mit der Planung beschäftigten Organisatorinnen/en und Lehrenden können die Inhalte der Ausbildung weitgehend unabhängig von Interessengruppen und Finanzgebern festlegen.
- Dem Ausbildungsgang stehen ausreichend finanzielle, räumliche und personelle Kapazitäten zur Verfügung.
- Der Ausbildungsgang berücksichtigt aktuelle Entwicklungen im Journalismus sowohl inhaltlicher als auch organisatorisch-struktureller und technischer Art.
- Die Ausbildungsinstitution ermöglicht einen zeitlich flexiblen und ausgedehnten Zugang zu Produktions- und Recherchemitteln.
- Lernende haben einen direkten und kurzfristigen Zugang zu persönlicher Beratung in fachlichen und organisatorischen Fragen.
- Die Lernenden kennen die Ausbildungs- und Organisationsstruktur des Ausbildungsgangs und nehmen Anteil an Ereignissen und Entwicklungen des Ausbildungsgangs.

Lehre

- Die Ausbildung wird sowohl auf Ebene des Ausbildungsgangs als auch auf Ebene der einzelnen Elemente nach fachdidaktischen Gesichtspunkten systematisch geplant.
- Die Ausbildung bietet verschiedene Lernformen an mit Schwerpunkt auf offenen Lernformen.
- Für die Ausbildung und deren einzelne Elemente sind eindeutige Lernziele formuliert.
- Lernen findet hauptsächlich in Lerngruppen statt, die einen variantenreichen

Einsatz von Lernformen ermöglichen.

- Die Zeitstruktur für Lehr-Lerneinheiten ist dynamisch.
- Prüfungsarten orientieren sich an Lernzielen.
- Die Ausbildung berücksichtigt sowohl inhaltlich als auch didaktisch die Kompetenzbereiche Fachkompetenz, Sachkompetenz, Handlungskompetenz und die Basiskompetenzen.
- Die Ausbildung integriert Theorie und Praxis.
- Die Ausbildung enthält Praxisbezug sowohl in betrieblicher, experimenteller als auch forschungsbezogener Hinsicht.
- Die Ausbildung fördert die Reflexion über Journalismus und journalistisches Handeln.
- Die Ausbildung zielt auf die Beherrschung journalistischer Programme.
- Die Ausbildung zielt auf den Umgang mit mehr als einem Medium.
- Die Ausbildung berücksichtigt die Organisationsebenen Mediensystem, Medienbetrieb, Redaktion sowie Kommunikations- und Entscheidungsrouninen.
- Die Ausbildung übernimmt eine Sozialisationsfunktion durch die Orientierung an journalistischen Standards und die Gelegenheit, verschiedene journalistische Rollen auszuprobieren.
- Die Ausbildung ist vornehmlich außerbetrieblich organisiert und beinhaltet betreute Berufserfahrung in verschiedenen Redaktionen in Medienbetrieben außerhalb der Ausbildungseinrichtung.

Rekrutierung

- Lehrende haben eine didaktische Ausbildung.
- Lehrende im Bereich Handlungskompetenz haben eine journalistische Ausbildung und journalistische Berufserfahrung.
- Lehrende haben eine Ausbildung, die ihnen die Vermittlung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse ermöglicht.
- Lehrende und Organisatoren bilden sich regelmäßig weiter.

- Der Ausbildungsgang begründet seine Zulassungsvoraussetzungen in allen Bestandteilen.
- Auswahltests für journalistische Erstausbildungen prüfen berufsübergreifende Kompetenzen, nicht journalistische Qualifikationen.
- Lernende sind motiviert, diesen Ausbildungsgang zu durchlaufen.
- Lernende übernehmen die Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Arbeitsmarkt

- Absolventinnen/en bekommen bald nach Abschluss der Ausbildung eine Stelle im gewünschten journalistischen Bereich oder machen sich freiwillig selbstständig als Journalisten/innen.
- Absolventinnen/en sind beruflich erfolgreich im Journalismus.

Qualitätsmanagement

- Der Ausbildungsgang nutzt ein Qualitätsmanagementsystem, das an die eigene Institution und den Ausbildungsgang angepasst ist.
- Die Elemente des Qualitätsmanagements berücksichtigen alle drei Qualitätsdimensionen: Potential, Prozess und Ergebnis.
- Organisatoren/innen, Lehrende und Lernende befinden sich in einem durch Regelmäßigkeit institutionalisierten Dialog über die Qualität der Ausbildung.
- Evaluationen münden in einen von allen Beteiligten getragenen Qualitätsentwicklungsprozesses.
- Der Ausbildungsgang pflegt regelmäßig Kontakte zu Medienbetrieben, -organisationen und Journalisten/innen, die dem fachlichen Informationsaustausch dienen.
- Der Ausbildungsgang pflegt regelmäßig Kontakte zu Absolventinnen/en und nutzt diese zur Evaluation des Ausbildungsgangs.
- Der Ausbildungsgang pflegt regelmäßig Kontakte zu anderen Ausbildungsgängen der Journalistenausbildung, die dem fachlichen Austausch dienen.

7 Fazit und Ausblick

Am Anfang dieser Arbeit stand die Frage, was Qualität in der Journalistenausbildung bestimmt. Grundlage für die Klärung dieser Frage war die Analyse des Qualitätsbegriffs, insbesondere im Hinblick auf Ausbildung. Daraus entwickelte diese Arbeit ein Raster zur Analyse von Ausbildungsqualität, das sich aus den drei Bereichen Qualitätsziele/Interessengruppen, dem jeweiligen Qualitätsbegriff und den Qualitätsdimensionen Potential, Prozess und Ergebnis zusammensetzt. Daraus wurde ein relativer Qualitätsbegriff gefolgert. In der Journalistenausbildung spielen die Interessen der demokratischen Gesellschaft eine übergeordnete Rolle, weil sie konstituierend für den Journalismus sind. Eine reine Arbeitgeber- oder Lernendenperspektive auf Ausbildungsqualität ist deshalb im Journalismus nicht angebracht.

Aus der Analyse von Journalismus als System entwickelte diese Arbeit Qualifikationsziele und anschließend ein neues Kompetenzmodell für die Journalistenausbildung, das Grundlage der weiteren Überlegungen wurde. Dieses Kompetenzmodell stellt die Handlungskompetenz in den Mittelpunkt, die sich durch die Integration von Theorie und Praxis erst bildet. Fach-, Sach- und Basiskompetenzen bilden den Rahmen der Handlungskompetenz.

Der Vergleich der Ausbildungswege Volontariat, Journalistenschule und Studium ergab ein heterogenes Bild der einzelnen Bereiche. Eine Potentialanalyse weist dem Volontariat auf Grundlage des Kompetenzmodells und der Analyse von Journalismus als System die geringsten Chancen auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu, dem Studium die höchste.

Die journalistische Fachdidaktik, die anschließend entwickelt wurde, bezieht sich deshalb auf hochschulgebundene Journalistenausbildung, ist mit gewissen Anpassungen aber auch auf andere Ausbildungsarten anwendbar. Diese Fachdidaktik versteht sich als Planungs- und Entscheidungsmodell für ein offenes Curriculum und entwickelt dafür ein eigenes Modell didaktischer Planung, dessen Planungsfelder voneinander abhängig sind und teilweise parallel geplant werden. Basis ist die Analyse der Bedingungen der Lernsituation. Es folgen Entscheidungen über Lernziele und Lerninhalte und auf dieser Grundlage über Lernformen, Interaktionen und Lernmittel. Die Feststellung des Lernerfolgs baut auf den vorhergehenden Entscheidungen auf. Innerhalb der einzelnen Entscheidungsfelder wurden weitere Planungsraster entwickelt. Die journalistische Fach-

didaktik stützt sich vor allem auf das Kompetenzmodell und Erkenntnisse aus der Kognitions- und Lernpsychologie und kommt u.a. zu dem Schluss, dass zur Erlangung von Handlungskompetenz ein hoher Anteil an offenen Lernformen sinnvoll ist. Lehrende haben dabei die Rolle eines/r Lernberaters/in. Lernende übernehmen die Verantwortung für ihren Lernprozess.

Eine wichtige Bedingung dafür, dass Lernende diese Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, ist eine hohe Lernmotivation. Eine wichtige Bedingung dafür, dass Lehrende ihre Rolle adäquat ausfüllen, ist didaktische Kompetenz, die sie in einer derzeit üblichen akademischen Karriere jedoch lediglich in einem Anlernsystem erwerben. Wegen dieser herausgehobenen Bedeutung wurden aus dem Bedingungsfeld die Fragen der Lern- und Lehrkompetenz gesondert diskutiert. Eine Analyse der Zulassungsvoraussetzungen für Studiengänge, die nach eigener Aussage für den Journalismus ausbilden, ergab ein heterogenes Bild. Teilweise wirkten Auswahltests beliebig. Diese Arbeit entwickelte einen Vorschlag für mögliche Elemente von Auswahltests, die sich auf Basiskompetenzen beziehen.

Qualitätsindikatoren führen die Ergebnisse dieser Studie zusammen und können als Grundlage für eine empirische Studie dienen, die die Ausbildungsqualität verschiedener journalistischer Ausbildungsgänge analysiert. Sinnvoll ist eine solche Studie, sobald die ersten Absolventinnen und Absolventen der Bachelor- und Masterstudiengänge nach der Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses die Hochschulen verlassen haben und auf dem Arbeitsmarkt Fuß gefasst haben. Die Frage, wie erfolgreich Ehemalige auf dem Arbeitsmarkt sind, ist ein Indikatorenbereich neben Fragen zur Institution, zur Lehre, der Rekrutierung von Lernenden wie Lehrenden sowie zum Qualitätsmanagement.

Die Ausbildungslandschaft für Journalistinnen und Journalisten befindet sich in einer Umbruchzeit. Ein Grund ist der Bologna-Prozess und die damit verbundene Einführung neuer Abschlüsse. In diesem Zuge werden derzeit alte Studiengänge aufgelöst, neue gegründet und einige umbenannt. Das Volontariat verliert immer mehr an Prestige, denn große Medienkonzerne gründen eigene Journalistenschulen, in denen ihre Volontärsausbildungen aufgehen und die Kritik an einigen Arbeitgebern/innen, die Volontärinnen und Volontäre als billigen Redakteursersatz nutzen ohne eine tatsächliche Ausbildung zu bieten, reißt nicht ab. Die Journalistenschulen scheinen von diesen Entwicklungen abgekoppelt. Viele haben zu Beginn dieses Jahrhunderts unter der Medien-

krise zu leiden gehabt und finanziell gelitten, vor allem, wenn sie sich sehr auf Weiterbildung konzentriert hatten. Weiterbildung wird in den nächsten Jahrzehnten jedoch eher an Bedeutung gewinnen, nimmt man lebenslanges Lernen in einer sich rapide verändernden Wissensgesellschaft ernst. Die hochschulgebundene Journalistenausbildung muss sich erst wieder konsolidieren. Welche Studiengänge und Konzepte sich bewähren, welche wieder eingestellt werden, muss sich noch zeigen.

Diese Arbeit hat auch gezeigt, dass es strukturelle Defizite gibt, die einer hohen Ausbildungsqualität im Wege stehen: Große Gruppen lassen offene Lernformen nicht zu. Lehrpersonal ist in der Regel nicht für die Aufgabe Ausbildung ausgebildet und wird nach anderen Kriterien als der Ausbildungskompetenz ausgesucht. Es fehlt häufig an adäquaten Lernumgebungen, und organisatorische Zwänge großer Einheiten behindern die Flexibilität, die Ausbildung benötigt. Die Hochschulen haben damit zwar das größte Potential für eine qualitativ hochwertige Journalistenausbildung, wie diese Arbeit gezeigt hat, die strukturellen Mängel könnten dieses Potential jedoch zunichte machen. Wie sich das tatsächlich auswirkt, kann erst künftige Forschung klären.

8 Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans (2001): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart.
- Akademie für Publizistik (o.J.): <http://www.akademie-fuer-publizistik.de/>, Zugriff am 26.01.2007
- Akkreditierungsrat (2007): Akkreditierung und Anerkennung. In: <http://www.akkreditierungsrat.de>, Zugriff am 31.01.2007
- Algreen-Ussing, Helle; Kolmos, Anette (2001): Implementing a Problem-Based and Project-Organized Curriculum. In: Das Hochschulwesen, 1/2001, S. 15-20.
- Alsheimer, Martin; Müller, Ulrich; Papenkort, Ulrich (1996): Spielanleitung. Eine Einführung in die Kursplanung. München.
- Altmeppen, Klaus-Dieter; Hömberg, Walter (Hg.) (2002a): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden.
- Altmeppen, Klaus-Dieter; Hömberg, Walter (2002b): Traditionelle Prämissen und neue Ausbildungsangebote. Kontinuitäten oder Fortschritte in der Journalistenausbildung? In: dies. (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden. S. 7-13.
- Altmeppen, Klaus-Dieter (1998): Multimedia: ein neuer Journalismus? Arbeitsmarkt, Tätigkeitsfelder und Qualifikationsbedarf. In: Neverla, Irene (Hg.): Das Netz Medium. Kommunikationswissenschaftliche Aspekte eines Mediums in Entwicklung. Opladen. S. 197-218.
- Anderseck, Klaus (1995): Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Hagen.
- Arbeitsagentur (o.J.): Berufsbilder Journalist, Reporter, Redakteur, Auslandskorrespondent etc. BerufeNet. <http://www.berufenet.arbeitsagentur.de>, Zugriff am 20.02.2007
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) (2003): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) (o.J.): <http://www.ahd-hochschuldidaktik.de>, Zugriff am 13.02.2007
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) (2001): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung. Bonn.
- Aufermann, Jörg (1975): Pläne und Modelle zur Hochschulausbildung von Journalisten: München, Dortmund, Berlin, Mainz. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.): Ausbildungswege zum Journalismus. Bestandsaufnahmen, Kritik und Alternativen der Journalistenausbildung. Opladen.
- Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (1975a): Bildungs- und medienpolitische Perspektiven der Journalistenausbildung. In: dies. (Hg.): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 244-249.
- Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.) (1975b): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen.
- Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen (1980): Psychologie des Unterrichts 1. Weinheim.

- Axel-Springer-Akademie (o.J.): <http://www.axel-springer-akademie.de/ideekonzept.html>, Zugriff am 25.02.2007
- Baitsch, Christof; Delbrouck, Ines; Jutzi, Karin (Hg.) (1999): *Organisationales Lernen. Facetten aus Theorie und Praxis*. München und Mering.
- Baitsch, Christof (1998): *Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung*. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Berlin. S. 269-321.
- Baitsch, Christof (1996): *Kompetenz von Individuen, Gruppen und Organisationen*. Chemnitz.
- Bargel, Tino; El Hage, Natalija (2000): *Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven*. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim/Basel. S. 207-224.
- Barz, Andreas (2004): *Die Vermittlung von berufsbefähigendem Wissen und Können: Das „Heidelberger Modell“*. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz*. Bielefeld. S. 80-86.
- Bastian, Johannes (Hg.) (2001): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zu pädagogischer Professionalität*. Leverkusen.
- Behmer, Markus; Blöbaum, Bernd; Scholl, Armin; Stöber, Rudolf (Hg.) (2005): *Journalismus und Wandel. Analysedimensionen, Konzepte, Fallstudien*. Wiesbaden.
- Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (o.J.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Loseblattsammlung, Stand Juli 2006, Raabe. o.O.
- Berendt, Brigitte (2000): *Was ist gute Hochschullehre?* In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim/Basel. S. 247-260.
- Bergmann, Bärbel (2000): *Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung*. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) (2000): *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Berlin. S. 11-40.
- Berlin-Communiqué (o.J.): <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>, Zugriff am 09.02.2007
- Bermes, Jürgen (1991): *Der Streit um die Presse-Selbstkontrolle: Der Deutsche Presserat*. Baden-Baden.
- Bernstein, Christian (2005): *Welches Studium führt ins Fernsehen? Dortmund, Eichstätt und Leipzig im Vergleich*. In: *Journalistik Journal* 2/2005, S. 20-21.
- Berthold, Christian (2002): *Von der Evaluation zur strategischen Hochschulentwicklung – 16 Thesen*. In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Bielefeld. S. 160-165.

- Berzbach, Frank (2000): Die latenten Selektionen der Universität. In: Das Hochschulwesen, 4/2000, S. 113-117.
- Bierri, Stephan (2002): Wissenschaftspolitische und strategische Bedeutung von Akkreditierung und Evaluation. In: Das Hochschulwesen, 6/2002, S. 212-223.
- Blaes, Ruth (2004): Zukunft im Journalismus. In: Neubert, Kurt; Scherer, Helmut (Hg.): Die Zukunft der Kommunikationsberufe. Ausbildung, Berufsfelder, Arbeitsweisen. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 31. Konstanz. S. 279-286.
- Blaes, Ruth (1981): Qualifikationsstruktur in der journalistischen Ausbildung – dargestellt am Beispiel der Entwicklung eines berufsbezogenen Studienganges. München.
- Blankertz, Herwig (2000): Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim und München.
- Blöbaum, Bernd (2002): „InDOpendent“. Synergien für die Journalistenausbildung. In: Altmeppen, Klaus-Dieter; Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden. S. 157-163.
- Blöbaum, Bernd (2000a): Organisationen, Programme und Rollen. Die Struktur des Journalismus. In: Löffelholz, Martin (Hg.): Theorien des Journalismus. Ein diskursives Handbuch. Wiesbaden. S. 169-183.
- Blöbaum, Bernd (2000b): Zwischen Redaktion und Reflexion. Integration von Theorie und Praxis in der Journalistenausbildung. Münster.
- Blöbaum, Bernd (1996): Transformation der Ausbildung. Zur Praxis der „Praxis“ hochschulgebundener Journalistenausbildung. In: Hömberg, Walter; Pürer, Heinz (Hg.): Medien-Transformation. Zehn Jahre dualer Rundfunk in Deutschland. Konstanz. S. 335-342.
- Blöbaum, Bernd (1994): Journalismus als soziales System. Geschichte, Ausdifferenzierung und Verselbständigung. Opladen.
- Blöbaum, Bernd (1993): „InDOpendent“ – the Project to Create an Independent Campus Newspaper in Dortmund. In: Kopper, Gerd G. (Hg.): Innovation in Journalism Training. A European Perspective. Berlin. S. 141-159.
- Blom, Herman; Berends, Michel; Miljoen, Theo (2001): EFQM als Qualitätsinstrument für deutsche Fachhochschulen? In: Das Hochschulwesen, 5/2001, S. 147-154.
- Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R. (Hg.) (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel.
- Bonz, Bernhard; Ott, Bernd (1998): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart.
- Branahl, Udo (2002): Medienrecht. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Branahl, Udo (1981): Didaktik für Hochschullehrer. Notwendigkeit, Stellenwert, Beispiele. Hamburg.
- Breed, Warren (1973): Soziale Kontrolle in der Redaktion: eine funktionale Analyse. In: Aufermann, Jörg; Bohrmann, Hans; Sülzer, Rolf (Hg.): Gesellschaftliche Kommunikation und Information. Forschungsrichtungen und Problemstellungen. Ein Arbeitsbuch zur Massenkommunikation. Frankfurt/M.

- Breisig, Thomas; Kahlen, H.-J. (2000): Personalentwicklung an Hochschulen. In: Hanft, Anke (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied/Kriftel. S. 213-232.
- Brodersen, Kai (2004): Universität Mannheim. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld. S. 66-67.
- Brosius, Hans-Bernd (2003): Gönnen wir uns Vielfalt. Spezialisierung ist ebenso wichtig wie Standardisierung. In: aviso, Nr. 33, Juni 2003, S. 7-8.
- Bruner, Jerome S. (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin.
- Brunhuber, Robert (1907): Das moderne Zeitungswesen. (System der Zeitungslehre). Leipzig.
- Buck-Bechler, Gertraude; Lewin, Dirk (2001): Qualitätssteuerung an Hochschulen. Chancen und Blockaden am Beispiel von Fachhochschulen. In: Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer; Kreckel, Reinhard (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel, S. 117-138.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.a): Der Bologna-Prozess.
<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Zugriff am 26.01.2007
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.b): Exzellenzinitiative.
<http://www.bmbf.de/de/1321.php>, Zugriff am 26.01.2007
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Hochschulpakt 2020.
<http://www.bmbf.de/de/6142.php>, Zugriff am 26.01.2007
- Conraths, Bernadette (2005): Anwendung institutioneller Managementsysteme auf die Hochschule. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln. Bonn. S. 98-103.
- DGPuK (o.J.): <http://www.dgpuk.de>, Zugriff am 25.02.2007
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (2006): Neue Studienangebote in der Kommunikationswissenschaft und ihre Akkreditierung. Eine Handreichung für Fachvertreter/Eine Handreichung für Akkreditierungsagenturen und Entscheidungsträger. (o.O.)
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (2005): Neue Studienangebote in der Kommunikationswissenschaft und ihre Akkreditierung. Eine Handreichung für Fachvertreter. München.
- Deutsche Journalistenschule (o.J.): <http://www.deutsche-journalistenschule.de/index2.html?../schule/schule.htm>, Zugriff am 23.01.2007
- Deutsche Journalisten-Union (dju) (1973): Modell für eine künftige Aus- und Weiterbildung der Journalisten. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.) (1975): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 305-312.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Journalisten-Verband (o.J.): Journalist/in werden: Ausbildungswege.
<http://www.djv.de/index.php?id=210&type=98>, Zugriff am 23.01.2007
- Deutscher Journalisten-Verband (2006a): Berufsbild Journalistin – Journalist. Berlin.

- Deutscher Journalisten-Verband (2006b): Charta Qualität im Journalismus. Chemnitz.
- Deutscher Journalisten-Verband (2006c): Checkliste Journalistische Ausbildung an Hochschulen. Berlin.
- Deutscher Journalisten-Verband (2006d): Checkliste Journalistische Ausbildung im Redaktionsvolontariat. Berlin.
- Deutscher Journalisten-Verband (2006e): Checkliste zur Charta „Qualität im Journalismus“. Berlin.
- Deutscher Journalisten-Verband (2006f): Journalisten 21. Berlin.
- Deutscher Journalisten-Verband (2005): Journalist/in werden? Ausbildungsgänge und Berufschancen im Journalismus. Berlin.
- Deutscher Journalisten-Verband (2004): Selbstverpflichtung. Standards journalistischer Aus- und Weiterbildung, erarbeitet vom Expertenkreis der Leiter/-innen journalistischer Bildungseinrichtungen beim DJV-Bildungswerk. Berlin.
- Deutscher Journalisten-Verband (1973) : Thesen zur Journalistenausbildung. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.) (1975): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 303-304.
- Deutscher Presserat (2007): Publizistische Grundsätze (Pressekodex). Richtlinien für die publizistische Arbeit nach Empfehlungen des Deutschen Presserats. Beschwerdeordnung. Bonn.
- Deutscher Presserat (1973) : Neues Memorandum für einen Rahmenplan zur Journalistenausbildung. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.) (1975): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 286-302.
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (Hg.) (2005): Qualitätsmanagement DIN EN ISO 9000ff. Dokumentensammlung. Berlin.
- Dörig, Roman (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt.
- Donsbach, Wolfgang (1978): Zur professionellen Kompetenz von Journalisten. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 108-121.
- Dovifat, Emil (1967): Handbuch der Zeitungswissenschaft. Bd. 2. Berlin.
- ECA (o.J.): <http://www.eaconsortium.net>, Zugriff am 31.01.2007
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. Weinheim.
- Eilles-Matthiesen, Claudia; el Hage, Natalija; Janssen, Susanne; Osterholz, Antje (2002): Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung. Ein Arbeitsbuch für die Praxis. Bern.
- Elitz, Ernst (1975) : Curriculumkonzept für Volontärskurse. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 229-243.
- Engels, Kerstin (2000) : Ausbildung für Online-Jobs. Qualifizierung als Instrument von Standortstrategien. In: Altmeppen, Klaus-Dieter; Bucher, Hans-Jürgen; Löffelholz, Martin (Hg.): Online-Journalismus. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden. S. 283-296.
- ENQA (o.J.): About ENQA. <http://www.enqa.eu>, Zugriff am 31.01.2007

- Erpenbeck, John (2003): Schlüssel zur Zukunft. Theorie und Geschichte kompetenzbasierter Lernkultur. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) (2003): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin, S. 5-10.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster.
- Eschenauer, Barbara (2002): Unabhängigkeit – Zivilcourage – Verantwortungsgefühl. Beobachtungen und Thesen zur journalistischen Aus- und Fortbildung. In: Altmeppen, Klaus-Dieter/Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden. S. 31-38.
- Esser, Frank; Weßler, Hartmut (2002): Journalisten als Rollenträger: redaktionelle Organisation und berufliches Selbstverständnis. In: Jarren, Otfried; Weßler, Hartmut (Hg.): Journalismus – Medien – Öffentlichkeit. Eine Einführung. Wiesbaden. S. 165-240.
- Eurich, Claus (1996): Vom Modellversuch zum Institut für Journalistik. Trotz widriger Umstände bewährte sich der Studiengang in Dortmund. Eine Chronik. In: Hausmitteilung, 4/1996, S. 8-9.
- Eurich, Claus; Höbermann, Frauke; Weischenberg, Siegfried (1978): Das Dortmunder Modell. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 175-187.
- European Commission. Education and Culture (2006): Education & Training 2010. Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000. Brüssel.
- European Parliament and Council (2006): Recommendation of the European Parliament and of the Council on further European cooperation in quality assurance in higher education. Brüssel.
- Fabris, Hans Heinz (1978): Berufsforschung und Curriculumentwicklung für Kommunikationsberufe. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 29-53.
- Fabris, Hans Heinz (1975): Rekrutierung und Ausbildung des journalistischen Nachwuchses in der Presse der BRD. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 14-33.
- Feldhaus, Bettina J. (1993): Journalism Training in the European Community – Attempt at a Typology. In: Kopper, Gerd (Hg.): Innovation in journalism training. A European perspective. Berlin. S. 27-32.
- Feisel, Ronald (1988): Aktueller Stand der journalistischen Ausbildung in den öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. In: Media Perspektiven, 1984/12, S. 941-946.
- FH Gelsenkirchen (o.J.): http://www3.fh-gelsenkirchen.de/JPR/downloads/0_Bachelor/Verlauf_JPR.pdf, Zugriff am 03.02.2007
- FH Hannover (o.J.): <http://www.fakultaet3.fh-hannover.de/de/studium/bachelor/BJO/>, Zugriff am 03.02.2007

- Fischer-Bluhm, Karin (2004): Berücksichtigung von Learning Outcome in Qualitätssicherungsverfahren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld. S. 170-178.
- Freidank, Gabriele; Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich (Hg.) (1980): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt/M./New York.
- Fröhlich, Romy ; Holtz-Bacha, Christina (1993) : Structures of Inhomogeneity – Dilemmas of Journalism Training in Europe. In: Kopper, Gerd G. (Hg.): Innovation in journalism training. A European perspective. Berlin. S. 13-25.
- Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1996): Pädagogische Psychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1986): Pädagogische Psychologie. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim.
- Garvin, David A. (1988): Die acht Dimensionen der Produktqualität. In: Harvard Business Manager, o.J., Hamburg, S. 7-14.
- Gehmlich, Volker (2004): Learning Outcomes als Qualitätsparameter. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld. S. 154-169.
- Gender Mainstreaming (o.J.): <http://www.gender-mainstreaming.net>, Zugriff am 09.02.2007
- Gerstenmaier, Jochen; Henninger, Michael (1997): Konstruktivistische Perspektiven in der Weiterbildung. In: Gruber, Hans; Renkle, Alexander (Hg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern. S. 178-200.
- Gräsel, Cornelia (1997): Wir können auch anders: Problemorientiertes Lernen an der Hochschule. In: Gruber, Hans; Renkle, Alexander (Hg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern. S. 201-199.
- Grob, Urs; Maag Merki, Katharina (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern.
- Gruber, Hans; Renkle, Alexander (Hg.) (1997): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern.
- Gruber, Thomas (1975): Die Übernahme der journalistischen Berufsrolle. Eine sozialwissenschaftliche Analyse. Nürnberg.
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 28.08.2006
- Gudjons, Herbert (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Gudjons, Herbert (2001): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.
- Gudjons, Herbert (2000): Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen.

- Hadamik, Katharina (2001a): Euroreporter-Projekte: Vom experimentellen Labor zum Grundbaustein der europäischen Journalistenausbildung. In: Kopper, Gerd G. (Hg.): Europa als Herausforderung. Zur Modernisierung und Qualifizierung journalistischer Ausbildung durch europäische Programme und Forschung. Berlin. S. 93-107.
- Hadamik, Katharina (2001b): Reformmodell: Integration der europäischen redaktionellen Praxis im Rahmen von Mobilitätsprogrammen. In: Kopper, Gerd G. (Hg.): Europa als Herausforderung. Zur Modernisierung und Qualifizierung journalistischer Ausbildung durch europäische Programme und Forschung. Berlin. S. 73-90.
- Hagen, Lutz M. (1995): Informationsqualität von Nachrichten. Messmethoden und ihre Anwendung auf die Dienste von Nachrichtenagenturen. Opladen.
- Haller, Michael (2000): Die zwei Kulturen. Journalismustheorie und journalistische Praxis. In: Löffelholz, Martin (Hg.): Theorien des Journalismus. Ein diskursives Handbuch. Wiesbaden. S. 101-122.
- Hallin, Daniel C.; Mancini, Paolo (2004): Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics. Cambridge.
- Hanft, Anke (2000): Sind Hochschulen reform(un)fähig? – Eine organisationstheoretische Analyse. In: Hanft, Anke (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied/Kriftel. S. 3-24.
- Harnischmacher, Michael (2006): Erwartungen an und Bewertung von Hochschulausbildung. Ergebnisse einer Redaktionsbefragung. Vortrag auf der Tagung der Fachgruppe Journalistik/Journalismusforschung in Münster am 20.10.2006.
- Harvey, Lee; Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim/Basel. S. 17-39.
- Heid, Helmut (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim/Basel. S. 41-51.
- Heimann, Paul (1991): Die Berliner Didaktik. Berlin.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht – Analyse und Planung. 10. Auflage. Hannover.
- Heinz, Walter R. (2002): Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 6. Auflage. Weinheim/Basel, S. 397-415.
- Hejl, Peter (1994): Soziale Konstruktion von Wirklichkeit. In: Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried; Weischenberg, Siegfried: Die Wirklichkeit der Medien. Opladen. S. 43-59.
- Held, Barbara; Russ-Mohl, Stephan (Hg.) (2000): Qualität durch Kommunikation sichern. Vom Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur. Erfahrungsberichte aus Industrie, Dienstleistung und Medienwirtschaft. Frankfurt/Main.

- Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim/Basel. S. 7-14.
- Hennen, Manfred (1998): Leitbilder zur Evaluation der Lehre – Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. Bonn. S. 61-78.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John; Michel, Lutz (2002): Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. Berlin.
- Hienzsch, Ulrich (1990): Journalismus als Restgröße. Redaktionelle Rationalisierung und publizistischer Leistungsverlust. Wiesbaden.
- Hinneberg, Hartmut (2004): Zulassung zum Studium – bessere Studenten durch Auswahlgespräche? In: Das Hochschulwesen, 1/2004, S. 12-14.
- Hinneberg, Hartmut (2003): Abiturnote und Studienerfolg. In: Das Hochschulwesen, 4/2003, S. 145-146.
- HIS (o.J.): <http://www.his.de/Service/Publikationen/Presse/pdf/Kia/kia200603.pdf>, Zugriff am 12.02.2007
- Hochschule Bremen (o.J.): <http://www.fachjournalisten.hs-bremen.de/voraussetzungen.htm>, Zugriff am 12.02.2007
- Hochschulrahmengesetz (HRG), BGB 1976, 185, Geltung ab 15.05.1980, zuletzt geändert durch Art. 2 Abs. 3 G v. 05.12.2006 I 2748
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2006a): Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2006b): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2006c): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2006/2007. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2006. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2006d): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006 Band II. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2005): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2000): Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Bonn.

- Hochschulrektorenkonferenz (1997) (Hg.): Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen. Bonn.
- Das Hochschulwesen (Hg.) (2004): Historisches Ereignis: Bayern ist das erste Bundesland, das den Erwerb der Lehrkompetenz verpflichtend einführt. 1/2004, S. 18.
- Höbermann, Frauke (1998): Anforderungen an die Ausbildung für den Online-Journalismus. In: Neverla, Irene (Hg.): Das Netz-Medium. Kommunikationswissenschaftliche Aspekte eines Mediums in Entwicklung. Opladen. S. 299-318.
- Hömberg, Walter (2002a): Expansion und Differenzierung. Journalismus und Journalistenausbildung in den vergangenen Jahrzehnten. In: Altmeyden, Klaus-Dieter; Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden. S. 17-30.
- Hömberg, Walter (2002b): Qualität kommt von Qual, Evaluationen sind aufwändig, aber sinnvoll. In: aviso, Nr. 29, Januar 2002, S. 4-5.
- Hömberg, Walter (1996): Medien-Transformation. Zehn Jahre dualer Rundfunk in Deutschland. Konstanz.
- Hömberg, Walter (1987a): Vielfalt oder Wildwuchs? Entwicklungstendenzen der Journalistenausbildung im zurückliegenden Jahrzehnt. In: Wilke, Jürgen (Hg.): Zwischenbilanz der Journalistenausbildung. München. S. 89-104.
- Hömberg, Walter (1987b): Von Kärrnern und Königen. Zur Geschichte journalistischer Berufe. In: Bobrowsky, Manfred; Langenbacher, Wolfgang R. (Hg.): Wege zur Kommunikationsgeschichte. München. S. 619-629.
- Hömberg, Walter (1978a): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München.
- Hömberg, Walter (1978b): Journalistenausbildung zwischen Postulat und Realisierung. In: ders. (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 9-25.
- Hömberg, Walter; Hackel-de Latour, Renate (Hg.) (2005): Studienführer Journalismus, Medien, Kommunikation. Konstanz.
- Hoffacker, Werner (2004): Zu Nutzen und Kosten einer Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, 1/2004, S. 2- 11.
- Holdt, Ulrike von; Stange, Christiane; Schobel, Kurt (Hg.) (2005): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld.
- Honnigfort, Bernhard (1990) : Nichtsköner, Allesköner, Fachidioten? Kritische Anmerkungen zu den Lernzielkatalogen der Journalistik. In: Weischenberg, Siegfried (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 271-281.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel.
- Industriegewerkschaft Medien (1993): Ausbildungswege zum Journalismus. Stuttgart.
- Initiative Qualität: http://www.initiative-qualitaet.de/fileadmin/IQ/Archiv/Rundmails/iq_rundmail_10.pdf, Zugriff am 23.01.2007

- Institut für Kommunikationswissenschaft (Zeitungswissenschaft) der Universität München (1980): Modellversuch berufsbezogener Studiengang im Bereich Kommunikationswissenschaft. München.
- Jahn, Heidrun (2001): Neue Studiengänge und Abschlüsse: Qualitätsbezogene Zieldefinitionen und Zielkonflikte. In: Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer; Kreckel, Reinhard (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel, S. 197-225.
- Jarren, Otfried; Weßler, Hartmut (Hg.) (2002): Journalismus – Medien – Öffentlichkeit. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Joint Quality Initiative (2005): Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. Bericht einer informellen Gruppe der Joint Quality Initiative. 23.03.2004. o.O.
- Journalisten 21 (o.J.): <http://www.journalisten21.de>, Zugriff am 25.02.2007
- Kamiske, Gerd F. ; Brauer, Jörg-Peter (2003): Qualitätsmanagement von A bis Z. München, Wien.
- Kamiske, Gerd F.; Umbreit, Gunnar (Hg.) (2003): Qualitätsmanagement. Eine multimediale Einführung. Leipzig.
- Kehm, Barbara M. (2001): Beziehungen zwischen Internationalisierung und Hochschulqualität. In: Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer; Kreckel, Reinhard (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel, S. 261-273.
- Klafki, Wolfgang (1971): Didaktik und Methodik. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Didaktik. Frankfurt/M. S. 1-16.
- Klammer, Bernd u.a. (1998): Erwartungen an eine akademische Journalistenausbildung und die Erfahrungen von Absolventen am Dortmunder Institut für Journalistik. Ein Beitrag zur Studienreformediskussion. Befragung von Erstsemestern, Absolventen, Studienabbrechern und Fach- und Ortswechslern des Instituts für Journalistik der Universität Dortmund im Wintersemester 1997/98. Dortmund.
- Klaus, Elisabeth (Hg.) (1988): Rückblick und Ausblick. Erfahrungen mit der hochschulgebundenen Journalistenausbildung am Institut für Journalistik der Universität Dortmund. Mit den Ergebnissen einer Befragung von Absolventinnen der Immatrikulations-Jahrgänge 1976-1982. Dortmund.
- Kluge, Norbert/Teichler, Ulrich (1988): Praxisorientierung von Lehre und Studium. In: Grozka, Gabriele; Heipcke, Klaus; Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschule – Beruf – Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt/M./New York. S. 211-232.
- Klump, Brigitte (1998): Das rote Kloster. Als Zögling in der Kadenschmiede der Stasi. München.
- Knoche, Manfred (1975): Ausbildungskonzepte des Deutschen Presserats und der Berufsorganisationen: Deutscher Journalisten-Verband und Deutsche Journalisten-Union. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 144-157.
- König, Ernst; Riedel, Harald (1971): Unterrichtsplanung als Konstruktion. 2. Auflage. Weinheim.

- König, Karsten (2004): Qualität von neuen Steuerungsinstrumenten – Überprüfung aus der Gender-Perspektive. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld. S. 290-296.
- Kopper, Gerd G. (2001): Europa als Gegenstand der Lehre in der journalistischen Ausbildung. Zur „europäischen Kompetenz“ im modernen Journalismus. In: ders. (Hg.): Europa als Herausforderung. Zur Modernisierung und Qualifizierung journalistischer Ausbildung durch europäische Programme und Forschung. Berlin. S. 43-71.
- Kopper, Gerd G. (Hg.) (1993): Innovation in journalism training. A European perspective. Berlin.
- Koszyk, Kurt; Pruys, Karl Hugo (1981): Handbuch der Massenkommunikation. München.
- Kottmann, Hans-Jürgen; Becker, Heinz (1994): Transparenz von Studium und Lehre sowie Indikatoren ihrer Qualitätsmessung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualität von Studium und Lehre. Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes „Zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz Bonn, 9. Juni 1993. Bonn. S. 109-119.
- Kraffzick, Hans-Georg (1990): Das Integrationsmodell. Theorie und Praxis im Dortmunder Studiengang Journalistik. In: Weischenberg, Siegfried (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 303-315.
- Kramberg, Christian (2004): Einbeziehung von Absolventen (Alumni) in Qualitätssicherungsverfahren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld. S. 319-322.
- Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim und Basel.
- Kron, Friedrich W. (2004): Grundwissen Didaktik. München/Basel.
- Kultusministerkonferenz (2005): Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. o.O.
- Kunczik, Michael (1988): Journalismus als Beruf. Köln/Wien.
- Kuwan, Helmut; Waschbüsch, Eva (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München.
- Landespressegesetz NRW in der Fassung vom 29. April 2003
- Langenbucher, Wolfgang R. (1978): Folgen wissenschaftlicher Ausbildung für das journalistische Berufsbild und Selbstverständnis. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 80-91.
- Langwiesche, Dieter (2005): Schöne neue Hochschulwelt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.06.2005, S. 7.
- Lante, Annika (2005): „Volo werden“ – eine Bestandsaufnahme. Zur beruflichen Sozialisation von jungen Journalisten. In: Journalistik Journal 2/2005, S. 34.

- Lewin, Kurt (1968): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim.
- Linz, Gertraud (1975): Volontärismisere bei Hörfunk und Fernsehen. In: Aufermann, Jörg; Elitz, Ernst (Hg.): Ausbildungswege zum Journalismus. Opladen. S. 34-40.
- Löffelholz, Martin (1990): Vom Markt zum Staat. Politische Planung der Journalistik als „Problemverschiebung“. In: Weischenberg, Siegfried (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 167-193.
- Löffelholz, Martin (1989): Politik im Wissenschaftssystem. Planung und Implementation der hochschulgebundenen Journalistenausbildung. Münster.
- Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. 4. Auflage. Wiesbaden.
- Marks, Frank; Thömen, Doris (o.J.): Die Moderation Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblattsammlung, Stand Juli 2006). Raabe. C 1.1.
- von Martial, Ingbert (2002): Einführung in didaktische Modelle. Hohengehren.
- McQuail, Denis (1992): Media Performance. Mass Communication and the Public Interest. London, Newbury Park, New Delhi.
- Meier, Andreas J. (2001): Der Beitrag personalwirtschaftlicher Beurteilungsverfahren zur Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Bochum.
- Meier, Klaus (2006): Krise oder Aufbruch? Der Bologna-Prozess in der Journalistik. In: aviso Nr. 43, Dezember 2006, S. 24-25.
- Meier, Klaus (2002): Herausforderungen des Internet-Journalismus. Das neue Medium denken lernen. In: Altmeyden, Klaus-Dieter; Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden. S. 145-155.
- Meier, Klaus; Perrin, Daniel (2000): Praxistraining Internet-Journalismus. Vernetztes Texten lehren. In: Altmeyden, Klaus-Dieter; Bucher, Hans-Jürgen; Löffelholz, Martin (Hg.): Online-Journalismus. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden. S. 297-313.
- Merschmann, Helmut (2006): Intermedial und crossaktiv. Wie der Hörfunk von morgen aussehen könnte. In: epd medien, Nr. 99, 16.12.2006.
- Merten, Klaus (1973): Aktualität und Publizität. Zur Kritik der Publizistikwissenschaft. In: Publizistik 3/1973, S. 216-235.
- Michel, Lutz P. (1996): Aus- und Fortbildung für Programmberufe in den audiovisuellen Medien. Aktuelle Trends der Bedarfs- und Angebotsentwicklung. In: Hömberg, Walter; Pürer, Heinz (Hg.): Medien-Transformation. Zehn Jahre dualer Rundfunk in Deutschland. Konstanz. S. 305-315.
- Michel, Lutz P. (1990): Von Freiwilligen und Flanellträgern. Betriebliche und schulische Journalistenausbildung in der Bundesrepublik. In: Weischenberg, Siegfried (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 71-105.

- Michel, Sigrid (2004): Qualitätssicherung und Gendermainstreaming – Einführung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld. S. 270-277.
- Mietzel, Gerd (1993): Psychologie in Unterricht und Erziehung. Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen. Göttingen.
- Minks, Karl-Heinz (2004): Absolventenbefragungen im Rahmen der Qualitätssicherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld. S. 302-311.
- Moll, André (2005): Das EFQM-Modell für Excellence als Management- und Organisationsentwicklungsmodell für Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Dokumentation der gleichnamigen Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln. Bonn. S. 104-112.
- Müller, Daniel (2005): Richard Wredes Schule – das ausgeschlagene Erbe. Wissenschaftliche Journalistenausbildung um 1900. In: Journalistik Journal 2/2005, S. 24-25.
- Müller, Wilfried (2004): Hochschulentwicklung durch Zielvereinbarungen. In: Verbund Norddeutscher Universitäten/Q Projekt Qualitätssicherung (Hg.): Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Bonn. S. 129-138.
- Neff, Berthold (1986): Aspekte zur öffentlichen Diskussion um die akademische Journalistenausbildung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Deutschland. In: Bruch, Rüdiger vom; Rögele, Otto B. (Hg.): Von der Zeitungskunde zur Publizistik. Biographisch-institutionelle Stationen der deutschen Zeitungswissenschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M. S. 63-74.
- Netzwerk Recherche (2006): Positionspapier zum Verhältnis von PR und Journalismus. „PR-Einfluss auf Journalismus muss drastisch zurückgedrängt werden“. http://www.netzwerkrecherche.de/docs/NR-Positionspapier_PR_Journalismus.pdf, Zugriff am 13.01.2007
- Neuberger, Christoph (2005a): Die Absolventenbefragung als Methode der Lehrevaluation in der Kommunikationswissenschaft. Eine Synopse von Studien aus den Jahren 1995 bis 2004. In: Publizistik. Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung. 50. Jhg., H. 1, März 2005, S. 74-103.
- Neuberger, Christoph (2005b): Die Journalistik verkauft sich unter Wert. Über das gestörte Verhältnis zum Journalistenberuf. In: Journalistik Journal 2/2005, S. 8-9.
- Neuberger, Christoph; Roth, Susanne (1994): Studienverlauf und Berufserfahrungen. Der Eichstätter Diplom-Studiengang Journalistik im Urteil von Absolventen und Studenten. Eichstätt.
- Neubert, Kurt; Scherer, Helmut (Hg.) (2004): Die Zukunft der Kommunikationsberufe. Ausbildung, Berufsfelder, Arbeitsweisen. Konstanz.
- Neverla, Irene (Hg.) (1998a): Das Netz-Medium. Kommunikationswissenschaftliche Aspekte eines Mediums in Entwicklung. Opladen.

- Neverla, Irene (1998b): Die verspätete Profession. Journalismus zwischen Berufskultur und Digitalisierung. In: Duchkowitsch, Wolfgang; Hausjell, Fritz; Hömberg, Walter; Kutsch, Arnulf; Neverla, Irene (Hg.): Journalismus als Kultur. Analysen und Essays. Opladen. S. 53-62.
- Nickel, Sigrun; Epskamp, Heinrich (2005): Von der Qualitätssicherung zum Qualitätsmanagement. Entwicklung und Anwendung eines EFQM-Systems an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Bonn. S. 113-126.
- Nickel, Horst (1978): Psychologie des Lehrerverhaltens. Beiträge zu psychologischen Aspekten einer nichtautoritären Erziehung und Problemen des Lehrertrainings. München.
- Nowak, Eva (2001): Euroreporter Review. Eine Evaluation als Projekt. In: Kopper, Gerd G. (Hg.): Europa als Herausforderung. Zur Modernisierung und Qualifizierung journalistischer Ausbildung durch europäische Programme und Forschung. Berlin. S. 109-119.
- Oberst-Hundt, Christina (1975): Grundelemente eines Curriculums für eine wissenschaftliche Journalistenausbildung. Anmerkungen zu den vorliegenden Modellen. In: Publizistik 1975/1-2, S. 481-495.
- Oevermann, Ulrich (1979): Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Lüschen, Günther (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. S. 143-168.
- Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer; Kreckel, Reinhard (Hg.) (2001): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim/Basel.
- Paechter, Manuela (2006): Kompetenzorientierung als neuer Ansatz für die Lehrevaluation: am Beispiel medienbasierter Lehre. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Projekt Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn. S. 68-76.
- Pätzold, Ulrich; Dörmann, Jürgen (2006): Journalismus und Professionalität. Bildung und Ausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. Hagen
- Pätzold, Ulrich (2005): Der Beruf prägt die Forschungsfelder. Journalistik: Klassisches Ausbildungsfach wie Medizin. In: Journalistik Journal 2/2005, S. 17.
- Pätzold, Ulrich (2000): Journalismus und Journalistik. Definitionsproblem und theoretische Probleme. In: Löffelholz, Martin (Hg.): Theorien des Journalismus. Ein diskursives Handbuch. Wiesbaden. S. 417-428.
- Pätzold, Ulrich (1975a): Grundsätze einer wissenschaftlichen Journalistenausbildung. Lernziele und Lerninhalte – dargestellt an Erfahrungen und Plänen des Instituts für Publizistik der Freien Universität Berlin. In: Publizistik 19/20. S. 495-500.
- Pätzold, Ulrich (1975b): Warum Ausbildung für Journalisten? Ein kommunikationspolitisches Problem der Publizistikwissenschaft. Bern/Frankfurt/M.
- Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität. In: Reil, Thomas; Winter, Martin (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld. S. 21-29.

- Peters, Gerd (2004): Alumni-Clubs als organisatorische Plattform von Qualitätssicherung an Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld, S. 312-318.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München.
- Pörksen, Bernhard (2006): Die Beobachtung des Beobachters. Praktische Theorie und innovative Didaktik. Konstanz.
- Pöttker, Horst (1996): "Praxisnähe" – was heißt das für die Journalistenausbildung an Hochschulen? In: Hömberg, Walter; Pürer, Heinz (Hg.): Medien-Transformation. Zehn Jahre dualer Rundfunk in Deutschland. Konstanz. S. 322-334.
- Prefi, Thomas (2003): Qualitätsorientierte Unternehmensführung. Aachen.
- Prenzel, Manfred (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: Gruber, Hans; Renkle, Alexander (Hg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern. S. 32-44.
- Pross, Harry (1978): Das Berliner Modell. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 149-158.
- Prutz, Robert E. (1971): Geschichte des deutschen Journalismus. Erster Theil. Faksimiledruck nach der 1. Auflage von 1845. Göttingen.
- Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005): Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. o.O.
- Rager, Günther (1978) : Das Stuttgart-Hohenheimer Modell. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 188-197.
- Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- Reichmann, Gerhard (1999): Einflußfaktoren auf die Qualität von Lehrveranstaltungen. In: Das Hochschulwesen, 5/1999, S. 154-156.
- Ronneberger, Franz; Rühl, Manfred (1992): Theorie der Public Relations. Opladen.
- Rössler, Patrick (2004): Trotz Überlast. Nachfrage ungebrochen. Erfurter Erhebung legt Daten zur Ausbildungssituation im Fach vor. In: aviso, Nr. 36, Mai 2003. S. 19-21.
- Rühl, Manfred (1980): Journalismus und Gesellschaft. Mainz.
- Rühl, Manfred (1978): Journalistische Professionalisierung. Probleme der Integration von Theorie und Praxis. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 95-107.
- Russ-Mohl, Stephan (1994): Der I-Faktor. Qualitätssicherung im amerikanischen Journalismus. Modell für Europa? Zürich.
- Sattler, Sebastian; Bigl, Benjamin (2005): In Zukunft werden Journalisten Alleskönner sein. Leipzig.

- Saxer, Ulrich (1987): Journalistenausbildung in internationaler Perspektive. In: Wilke, Jürgen (Hg.): Zwischenbilanz der Journalistenausbildung. München. S. 21-47.
- Saxer, Ulrich; Kull, Heinz (1981): Publizistische Qualität und journalistische Ausbildung. Zürich.
- Schatz, Heribert; Schulz, Winfried (1992): Qualität von Fernsehprogrammen. Kriterien und Methoden zur Beurteilung von Programmqualität im dualen Fernsehsystem. In: Media Perspektiven 11/1992, S. 690-712.
- Schenker-Wicki, Andrea (2005): Qualität messen – Qualität managen: Leistungsparameter im Studium. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Dokumentation der gleichnamigen Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln. Bonn, S. 44-50.
- Scheytt, Tobias (2005): Potenziale der DIN EN ISO 9000 ff.-Norm für die Qualitätsentwicklung in Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln. Bonn. S. 136-142.
- Schneider, Sigrid (1990): Ein Wegweiser durchs Labyrinth. Die hochschulgebundene Journalistenausbildung in der Bundesrepublik. In: Weischenberg, Siegfried (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 43-70.
- Schobel, Kurt (2005): Curriculumplanung anhand von Lernzielen/Anmerkungen zur Kompetenzdebatte. In: Holdt, Ulrike von; Stange, Christiane; Schobel, Kurt (Hg.): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld. S. 101-115.
- Schumacher, Eva-Maria (2003): Der Lehrende als Coach. Schlüsselqualifikationen für eine neue Lernkultur. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld. S. 221-228.
- Schuster, Detlev (1990): Meinungsvielfalt in der dualen Rundfunkordnung. Berlin.
- Schwochow, Heide (2002): Ideal und Wirklichkeit. Journalistenausbildung bei Mephisto 97,6. In: Altmeppen, Klaus-Dieter; Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden. S. 165-171.
- Sengle, Berthold (2002): Wegweiser und Spielwiese. Zur Programmatik von Aus- und Fortbildungskanälen. In: Altmeppen, Klaus, Dieter; Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden. S. 173-181.
- Siepmann, Ralf (2007): Digitales Killerspiel. In: epd-medien Nr. 7 v. 27.01.2007
- Spohr, Gregor (2005): Hamster im Laufrad. In: DJV Journal NRW 6/2005, S. 3.

- Staudt, Erich; Kriegesmann, Bernd (2002): Zusammenhang von Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Innovation. Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. In: Staudt, Erich; Kailer, Norbert; Kottmann, Marcus; Kriegesmann, Bernd; Meier, Andreas J.; Muschik, Claus; Stephan, Heidi; Ziegler, Arne (Hg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei der Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Münster. S. 15-70.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2005): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Essen.
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2006): Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen. Beschluss des Akkreditierungsrates im Umlaufverfahren vom 17.07.2006. o.O.
- Studer, Christoph (o.J.): Von Fallbeispiel zur Fallstudie. Einbeziehung von Fallbeispielen und Fallstudien in den Unterricht. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre (Loseblattsammlung, Stand Juli 2006). Raabe. C 1.2.
- Tarifverträge (o.J.): <http://www.djv.de/Tarifvertraege.756.0.html>, Zugriff am 03.02.2007
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1998): Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen.
- Tegethoff, Hans Georg (2005): Von der Evaluation zum Qualitätsmanagement – ein Weg zur Exzellenz in der Lehre. In: Das Hochschulwesen, 2/2005, S. 55-62.
- Teichler, Ulrich (2005): Was ist Qualität? In: Das Hochschulwesen, 4/2005, S. 130-136.
- Terhart, Ewald (2005): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim.
- Timmer, Gregor (1990): Professionalisierung durch Wissenschaft(ler) ? In: Weischenberg, Siegfried (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 195-211.
- Tuning (o.J.): http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html, Zugriff am 31.01.2007
- Universität Dortmund (1980): Modellversuch Studiengang Journalistik (Abschlussbericht). Dortmund.
- Universität Leipzig (2006): Studienordnung für den Masterstudiengang Hörfunk an der Universität Leipzig. Leipzig.
- Universität Leipzig (2005): Eignungsfeststellungsordnung für den Masterstudiengang „Journalistik“ an der Universität Leipzig. Leipzig.
- Universität Leipzig (o.J.): <http://www.uni-leipzig.de/~kmw/hinweise.htm>, Zugriff am 01.12.2005
- Universität Mainz (o.J.): <http://www.journalistik.uni-mainz.de/bewerbung2.html>, Zugriff am 12.02.2007

- Ver.di Bundesverwaltung (2007): Antrag an die Bundesfachgruppenkonferenz dju Deutsche Journalistinnen- und Journalisten-Union bzw. Bundesfachgruppenkonferenz Medien vom 02. bis 04. März 2007 des Fachbereiches Medien, Kunst und Industrie (FB 8). Journalistisches Berufsbild und professionelle Standards. http://dju.verdi.de/ueber_die_dju/bundesfachgruppenkonferenz_2007/antraege/data/Vorlage%20Antrag%20Berufsbild.doc, Zugriff am 17.01.2007
- Wallisch, Gianluca (1995): Journalistische Qualität. Definitionen – Modelle – Kritik. Konstanz.
- Webler, Wolff-Dietrich (2005): Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Holdt, Ulrike von; Stange, Christiane; Schobel, Kurt (Hg.): Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bielefeld, S. 17-39.
- Webler, Wolff-Dietrich (2004a): Die Fusion von Fachhochschule und Universität – Ein Modell für die Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik? Lehren aus der nationalen und internationalen Hochschulentwicklung und Rückschlüsse auf den Fusionsprozess in Lüneburg. In: Das Hochschulwesen, 5/2004, S. 184-193.
- Webler, Wolff-Dietrich (2004b): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. In: Das Hochschulwesen, 2/2004, S. 66-74.
- Webler, Wolff-Dietrich (2000): Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim/Basel, S. 225-246.
- Weischenberg, Siegfried; Malik, Maja; Scholl, Armin (2006): Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland. Konstanz.
- Weischenberg, Siegfried (1998): Journalistik. Bd. 1: Mediensysteme, Medienethik, Medieninstitutionen. Opladen.
- Weischenberg, Siegfried (1995): Journalistik. Bd. 2: Medientechnik, Medienfunktionen, Medienakteure. Opladen.
- Weischenberg, Siegfried (1994): Journalismus als soziales System. In: Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried; Weischenberg, Siegfried (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen. S. 427-454.
- Weischenberg, Siegfried (1992): Journalismus 2000. Funktionen, Rollen und Arbeitsorganisation. Erkenntnisse aus dem DFG-Projekt „Kompetenz und Technik“. Münster.
- Weischenberg, Siegfried (1990a): In einem anderen Land. Praxisbezug und „liberal arts“: das Vorbild USA. In: ders. (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 145-166.
- Weischenberg, Siegfried (1990b): Journalismus lehren. Didaktik und Ressourcen in der überbetrieblichen Journalistenausbildung. In: ders. (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 213-228.

- Weischenberg, Siegfried (1990c): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen.
- Weischenberg, Siegfried (1990d): Das „Paradigma Journalistik“. Zur kommunikationswissenschaftlichen Identifizierung einer hochschulgebundenen Journalistenausbildung. In: Publizistik, Nr. 1, Jg. 35, S. 45-61.
- Weischenberg, Siegfried (1990e): Das „Prinzip Echternach“. Zur Einführung in das Thema „Journalismus und Kompetenz“. In: ders. (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Opladen. S. 11-41.
- Weischenberg, Siegfried (1987) : Neue Lernformen in der Journalistenausbildung? Anmerkungen zu den didaktischen Herausforderungen an die Journalistik. In: Wilke, Jürgen (Hg.): Zwischenbilanz der Journalistenausbildung. München. S. 192-216.
- Weiß, Ralph (2002): Publizistische Medienprodukte – im Blick der Kommunikationswissenschaft. In: Jarren, Otfried; Weßler, Hartmut (Hg.): Journalismus – Medien – Öffentlichkeit. Eine Einführung. Wiesbaden. S. 241-321.
- Welbers, Ulrich (Hg.) (2003a): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld.
- Welbers, Ulrich (Hg.) (2003b): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf.
- Westerbarkey, Joachim (1978): Publizistische Fachdidaktik und Curriculumreform. In: Hömberg, Walter (Hg.): Journalistenausbildung. Modelle, Erfahrungen, Analysen. München. S. 122-146.
- Wex, Peter (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin.
- Wildt, Johannes; Encke, Birgit; Blümcke, Karen (Hg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Bielefeld.
- Wilke, Jürgen (Hg.) (1987c): Zwischenbilanz der Journalistenausbildung. München.
- Winteler, Adi (2002): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens. In: Das Hochschulwesen, Teil 1: 2/2002, S. 42-49, Teil 2: 3/2002, S. 82-89.
- Wissenschaftsrat (o.J.): <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7721-07.pdf>, Zugriff am 03.02.2007
- Wissenschaftsrat (2007a): Bessere Lehre durch Professionalisierung der Hochschullehrtätigkeit. Wissenschaftsrat empfiehlt Einführung von Professuren mit Schwerpunkt Lehre. Köln.
- Wissenschaftsrat (2007b): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Jena.
- Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin.

- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Köln.
- Wissenschaftsrat (2000): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Würzburg.
- Wissenschaftsrat (1991): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln.
- Wrede, Richard (1902): Handbuch der Journalistik. Berlin.
- Wyss, Vinzenz (2002): Redaktionelles Qualitätsmanagement. Ziele, Normen, Ressourcen. Konstanz.
- Die Zeit (Hg.) (2005): 15. Medien-Studienführer. Ausgabe 2005/2006, S. 136-138.

9 Anhang

9.1 Anbieter von Journalistenausbildung

Diese Auflistung von Universitäten, Fachhochschulen, Journalistenschulen, Stiftungen und Weiterbildungseinrichtungen, die Bildungsangebote für Journalistinnen und Journalisten anbieten, basiert auf dem „Studienführer Journalismus, Medien, Kommunikation“ von Walter Hömberg und Renate Hackel-de Latour (2005), das einen umfangreichen und detaillierten Überblick über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im deutschsprachigen Raum bietet. Allerdings basiert das Buch auf Recherchen aus dem Jahr 2004 und listet Aus- und Weiterbildungseinrichtungen aus dem gesamten Medienbereich auf. Ich habe die Liste reduziert auf solche Einrichtungen, die sich in ihrer Selbstdarstellung im Internet ausdrücklich auf Journalistenausbildung beziehen, und jedes Angebot auf Veränderungen geprüft, aktualisiert und neuere Angebote, auf die ich während der Recherchen an dieser Arbeit gestoßen bin, hinzugefügt. Grundlage der Entscheidung, ob eine Ausbildungseinrichtung in diese Liste aufgenommen werden sollte, war dabei ausschließlich das Internetangebot der jeweiligen Ausbildungsstätte zum Recherchezeitpunkt Januar 2007. Die Ausbildungsangebote sind in zwei Übersichten aufgelistet: 1. alphabetisch, 2. nach Art der Einrichtung: Hochschulen, Journalistenschulen und Stiftungen sowie Fort- und Weiterbildung. Dabei kann es durchaus Überschneidungen geben, beispielsweise bei Journalistenschulen, die auch Weiterbildung anbieten.

9.1.1 alphabetische Liste nach Orten

- 9.1.2 Liste nach Organisationsformen:
- a) Universitäten und Fachhochschulen
 - b) Journalistenschulen und Stiftungen
 - c) Fort- und Weiterbildung

Abkürzungen:

Institutionen:

U = Universität
 FH = Fachhochschule
 JS = Journalistenschule
 FW = Fort- u. Weiterbildung
 St = Stiftungen

Ausbildungsgang:

BA 6 = Bachelor-Studiengang, 6-semesterig
 MA 2 = Masterstudiengang, 2-semesterig
 Dipl = Diplomstudiengang
 AS = Aufbaustudiengang
 Mag = Magisterstudiengang
 Bak = Bakkalaureat (Österreich)
 SB 4 = studienbegleitend, 4-semesterig
 BB 10m = berufsbegleitend, 10 Monate
 VZ o. TZ = Vollzeit oder Teilzeit

9.1.1 alphabetische Liste nach Orten

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Aachen	RWTH Aachen	Technik-Kommunikation	U BA 6	isk.rwth-aachen.de
Ansbach	Fachhochschule Ansbach	Multimedia & Kommunikation, Schwerpunkt TV-Journalismus	FH Dipl 8	fh-ansbach.de
Bamberg	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Studienschwerpunkt Journalistik im Dipl. Studiengang Germanistik	U Dipl.	uni-bamberg.de/fakultaeten/split/faecher/kowi
Berlin	Berliner Journalistenschule	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 15m, FW	berliner-journalistenschule.de
Berlin	Evangelische Journalistenschule, Evangelische Medienakademie	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	evangelische-medienakademie.de
Berlin	Freie Universität Berlin	Publizistik- und Kommunikationswissenschaft	U BA 6 (MA)	kommwiss.fu-berlin.de
Berlin	Universität der Künste	Kulturjournalismus (Weiterbildung)	U MA 4	udk-berlin.de
Berlin	Axel Springer Akademie	Volontariat (Axel-Springer-Verlag), Weiterbildung	JS VZ 24m, FW	axel-springer-akademie.de
Berlin	VDZ Zeitschriften Akademie GmbH (des Verbands Deutscher Zeitschriftenverleger)	Fort- und Weiterbildung	FW	zeitschriften-akademie.de
Berlin	KLARA Schule für Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit GmbH	Fort- und Weiterbildung	FW	klaraberlin.de
Berlin	Deutsche Fachjournalistenschule	Fachjournalismus	JS BB 24m	fachjournalistenschule.de
Bielefeld	Fachhochschule des Mittelstands	Medienkommunikation und Journalismus (gleiche Ausbildung in Lizenz in Köln, bm medienakademie)	FH BA 6VZ o. 8TZ	fh-mittelstand.de
Bochum	Ruhr-Universität Bochum	Medienwissenschaft	U BA 6 MA 4	ruhr-uni-bochum.de/ifm

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Bonn	Akademie Berufliche Bildung der deutschen Zeitungsverlage e.V. (ABZV)	Volontärskurse, Weiterbildung	FW	abzv.de
Bonn	Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Studienförderung	Journalistische Seminare für Stipendiaten, Jugendmedienakademie	St, SB	fes.de
Bonn	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	Kommunikationswissenschaften (Medienkommunikation, Sprachliche Kommunikation)	U BA 6	uni-bonn.de/www/IfK
Bonn	Bundeszentrale für Politische Bildung /drehscheibe	Weiterbildung	FW	drehscheibe.org/seminare
Braunschweig	Hochschule für Bildende Künste Braunschweig	Medienwissenschaften	U BA 6 MA 4	mewi.hbk-bs.de
Bremen	Hochschule Bremen	BA Fachjournalistik MA Science Communication (BB)	FH BA 7 MA 4	fachjournalistik.de
Bremen	Universität Bremen	Medienkultur	U MA 4	medien.uni-bremen.de
Chemnitz	Technische Universität Chemnitz	Medienkommunikation	U BA 6 MA 4	tu-chemnitz.de/phil/medkom
Darmstadt/Dieburg	Fachhochschule Darmstadt	Online-Journalismus (Dipl), Wissenschaftsjournalismus (BA)	FH Dipl 8 BA 6	oj.h-da.de wj.h-da.de
Dortmund	Universität Dortmund	Journalistik (BA), Wissenschaftsjournalismus (BA, MA), angewandte Kulturwissenschaften mit Kompelementeinheit Journalistik (BA)	U BA 8 MA 2	journalistik-dortmund.de
Düsseldorf	Georg von Holtzbrinck-Schule für Wirtschaftsjournalisten	Volontariat (Verlagsgruppe Handelsblatt), Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	holtzbrinck-schule.de
Düsseldorf	AkadeMedia, Medienverband der Evangelischen Kirche im Rheinland gGmbH	Weiterbildung	FW	medienverband.de
Eichstätt-Ingolstadt	Katholische Universität Eichstätt	Journalistik	U Dipl 9	ku-eichstaett.de/ Fakultaeten/SLF/jour/
Erfurt	Universität Erfurt	Kommunikationswissenschaft	U BA 6 MA 4	kommunikationswissenschaft-erfurt.de
Erlangen	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	Christliche Publizistik/ Journalistik im Studiengang Theologie	U AS	theologie.uni-erlangen.de

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Essen	Journalistenschule Ruhr GmbH	Volontariat (WAZ-Mediengruppe) Weiterbildung	JS VZ 24m, FW	journalistenschule-ruhr.de
Frankfurt am Main	Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen, Frankfurt am Main	Medien und öffentliche Kommunikation, studienbegleitendes Programm	U SB	sankt-georgen.de/medien
Gelsenkirchen	Fachhochschule Gelsenkirchen	Journalismus & Public Relations	FH, BA6	fh-gelsenkirchen.de
Göttingen	Georg-August-Universität Göttingen	Medien- und Kommunikationswissenschaft	U Mag 9	zim.uni-goettingen.de/puk
Hagen	Journalisten-Zentrum Haus Busch	Fort- und Weiterbildung	FW	hausbusch.org
Halle/Saale	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Medien- und Kommunikationswissenschaft	U BA 6	medienkomm.uni-halle.de
Halle/Saale	HALESMA (Hallesche Eruopäische Journalistenschule für multimediale Autorschaft/Alfred Neven Dumont) in Zusammenarbeit mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	MultiMedia & Autorschaft, Schwerpunkt Online-Journalismus	JS MA 4	mmautor.net
Hamburg	Universität Hamburg	Journalistik und Kommunikationswissenschaft, Erasmus Mundus Master „Journalism and Media within Globalisation: The European Perspective“	U MA 4	journalistik.uni-hamburg.de
Hamburg	Hamburg Media School	Journalism (in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg)	JS MA 4	hamburgmediaschool.de
Hamburg	Akademie für Publizistik	Fort- und Weiterbildung, Volontärskurse	FW	akademie-fuer-publizistik.de
Hamburg	Henri-Nannen-Schule, Hamburger Journalistenschule Gruner + Jahr/Die Zeit GmbH	Journalistenschule	JS VZ 18m	journalistenschule.de
Hamburg	AMD Akademie Medien & Design	Modejournalismus	JS VZ 39m	amdnet.de/de/bildung/modejournalismus/studieninhalte
Hamburg	WBS Training AG	Fachzeitschriftenredakteur/in	JS VZ 7m	wbstraining.de

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Hamburg	Schule des Schreibens	Journalismus	FW BB 14m	schule-des-schreibens.de/lehrgaenge/uebersicht/journalismus
Hannover	Fachhochschule Hannover	Journalistik	FH BA 6	ik.fh-hannover.de
Hannover	Hochschule für Musik und Theater Hannover	Multimediale Kommunikation – Fachscherpunkt Journalismus/Content	U MA 4	ijk.hmt-hannover.de
Hannover	DVJS Deutsche Videojournalistenschule e.V.	Journalistenschule (Videojournalismus)	JS VZ 12m	dvjs.de
Hannover	MBI Madsack Bildungsinstitut GmbH & Co. KG	Journalistenschule (Verlagsgruppe Madsack)	JS VZ 18m	madsack.de
Ilmenau	Technische Universität Ilmenau	Angewandte Medienwissenschaft (BA), Medien- und Kommunikationsforschung/ Media and Communication Research (MA)	U BA 7 MA 3	tu-ilmenau.de/ifmk
Iserlohn	BiTS – Business and Informations Technology School Iserlohn	Business Journalism, Communication and Media Management	FH BA6	bits-iserlohn.de
Karlsruhe	Hochschule für Musik Karlsruhe	Musikjournalismus für Rundfunk und Multimedia	U BA 6 MA 4	lernradio.de
Köln	Kölner Journalistenschule für Politik und Wirtschaft e.V.	Journalistenschule, Fachjournalismus für Politik und Wirtschaft	JS 8 (davon 2 VZ, 6 SB)	koelnerjournalistenschule.de
Köln	Fachhochschule Köln	Onlineredakteur	FH BA 6	online-redakteure.com
Köln	bm akademie	Medienkommunikation und Journalismus (gleiche Ausbildung bei Lizenzgeber FH des Mittelstands in Bielefeld)	FH BA 6VZ o. 8TZ	bm-akademie.de
Köln	Albertus-Magnus-Universität zu Köln	Medienwissenschaften (Studienrichtungen Medieninformatik, -kulturwissenschaft, -psychologie, -recht, Ökonomie u. Soziologie der Medien)	U Dipl 9 BA	zfmk.uni-koeln.de
Köln	RTL Journalistenschule für TV und Multimedia GmbH	Journalistenschule (des Senders RTL)	JS VZ 24m, FW	rtl-journalistenschule.de

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Kulmbach	Akademie für neue Medien Kulmbach	Journalistenschule (Broadcaster, Online-Journalist), Fort- und Weiterbildung	JS VZ 5m	bayerische-medienakademien.de
Leipzig	Universität	Kommunikations- und Medienwissenschaft (BA, MA) Journalistik (MA), Hörfunk (MA)	U BA 6 MA 4	uni-leipzig.de/~kmw
Leipzig	Fernseh Akademie Mitteldeutschland (in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur Leipzig, HTWK)	Fernsehjournalismus (nur für Frauen)	JS VZ 14m	f-a-m.tv
Leipzig	Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur Leipzig, HTWK (in Zusammenarbeit mit der Fernseh Akademie Mitteldeutschland, Leipzig)	Fernsehjournalismus	FH BA 6	fbm.htwk-leipzig.de
Magdeburg	Hochschule Magdeburg-Stendal	Journalistik/ Medienmanagement	FH BA 6	hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-kommunikation-medien
Mainz	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Journalistik	U MA 4	journalistik.uni-mainz.de
Marburg	Philipps-Universität Marburg	Medienwissenschaft, Kunst, Musik und Medien: Organisation und Vermittlung	U BA 6	uni-marburg.de/fb09
Marl	Grimme-Akademie	Fort- und Weiterbildung im Fernsbereich	FW	grimme-akademie.de
Mittweida	Mitteldeutsche Journalistenschule MJS	Journalistenschule in Kooperation mit der Hochschule Mittweida (FH)	JS SB 4 o.6	mitteldeutsche-journalistenschule.de
Mittweida	Hochschule Mittweida und AMAK AG – Akademie für multimediale Ausbildung und Kommunikation an der Hochschule Mittweida	Angewandte Medienwirtschaft, Studienrichtung Sportjournalistik/ Sportmanager	FH BA 6	htwm.de/medien, amak-online.de
München	Ludwig-Maximilians-Universität München	Praktischer Journalismus, in Zusammenarbeit mit der Deutschen Journalistenschule in München	U AS 3	ifkw.uni-muenchen.de

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
München	Hochschule für Film und Fernsehen	Dokumentarfilm und Fernsehpublizistik (Dipl), Theater-, Film- und Fernsehkritik (AS, zusammen mit der Bayerischen Theaterakademie August Everding))	U Dipl 8 AS 4	hff-muenchen.de
München	Deutsche Journalistenschule, DJS	Journalistenschule, Kompaktausbildung VZ, AS in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München	JS VZ 16m, AS 3	deutsche-journalistenschule.de
München	Institut zur Förderung des publizistischen Nachwuchses e.V. (ifp) Die Journalistenschule der katholischen Kirche	Journalistenschule, Volontärskurse, Aus- und Weiterbildung	JS SB 6 FW	ifp-kma.de
München	Technische Universität München	Sportwissenschaft mit Vertiefung Medien und Kommunikation	U BA 6 MA 3	sp.tum.de
München	Burda Journalistenschule (in München und Offenburg)	Volontariat (Burda-Verlag)	JS VZ 24m	hubert-burda-media.com/career
München	Akademie der Bayerischen Presse e.V. (ABP)	Fort- und Weiterbildung	FW	akademie-bayerische-presse.de
München	Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Förderungswerk Journalistische Nachwuchsförderung	JFS, Seminare für Stipendiaten der CSU-nahen Stiftung	St SB	hss.de
München	Journalistenakademie Dr. Hooffacker & Partner	Fort- und Weiterbildung	FW	journalistenakademie.de
Münster	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Kommunikationswissenschaft	U BA 6 (MA 4)	uni-muenster.de
Nürnberg	Medien Praxis Akademie für privaten Rundfunk GmbH	Fort- und Weiterbildung für Hörfunk und Fernsehen	FW	medien-praxis.de
Oberhausen	Deutsche Hörfunkakademie GmbH	Fort- und Weiterbildung	FW	hoerfunkakademie.de
Paderborn	Universität Paderborn	Medienwissenschaft (BA), Populäre Musik und Medien (BA, MA)	U BA 6 MA 4	uni-paderborn.de/fakultaeten/kw/institute-einrichtungen/mewi
Passau	Institut für Journalistenausbildung und Kommunikationsforschung an der Universität Passau e.V.	Volontärskurse, Fort- und Weiterbildung	FW	institut-journalisten.de

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Potsdam	Universität Potsdam in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Potsdam	Europäische Medienwissenschaft	U/FH BA 6 MA 4	fh-potsdam.de
Potsdam	ems – Electronic Media School/Schule für elektronische Medien	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	ems-babelsberg.de
Reutlingen	Zeitenspiegel-Reportageschule „Günther Dahl“ (in Zusammenarbeit mit der Design+Kommunikations-Akademie Reutlingen (DEKART))	Journalistenschule	JS VZ 12m	reportageschule.de
Sankt Augustin	Fachhochschule Rhein-Sieg	Technikjournalismus/PR	FH BA 7	fh-bonn-rhein.sieg.de
Sankt Augustin	Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Journalisten-Akademie	studienbegleitende journalistische Seminare für Stipendiaten/-innen	JS SB	journalisten-akademie.com
Siegen	Universität Siegen	Medienwissenschaft	U BA 6	medien-peb.uni-siegen.de
Stuttgart	Universität Hohenheim	Journalistik	U AS 4	journalistik.uni-hohenheim.de
Stuttgart	Universität Hohenheim	Kommunikationswissenschaft	U Dipl 8	uni-hohenheim.de/ba-komm!
Stuttgart/Calw	Hochschule Calw – Hochschule für Medien und Kommunikationsmanagement, Institut für Verbraucherjournalismus	Masterstudiengang Content Management, Fort- und Weiterbildung	MA 3 FW	institut-verbraucherjournalismus.de, fh-calw.de
Stuttgart	Journalisten-Akademie, Bildungsverein des DJV Baden-Württemberg	Fort- und Weiterbildung	FW	djv-bw.de/scripts/4_JAkademie/f_JAkademie.cfm
Trier	Universität Trier	Medienwissenschaft	U Mag 8	medien.uni-trier.de
Tübingen	Eberhard-Karls-Universität Tübingen	Medienwissenschaft-Medienpraxis	U BA 6 MA 3	medienwissenschaft.uni-tuebingen.de
Unterföhring	Bayerische Akademie für Fernsehen e.V. (BAF)	TV-Journalismus	JS VZ 12m	fernsehakademie.de
Weilheim-Bierbronn	Gustav-Siewerth-Akademie	Journalistik	FH Mag NF 8	siewerth-akademie.de
Weingarten	Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart	Fort- und Weiterbildung	FW	akademie-rs.de/sj-programm

Ort (alphabetisch)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Wetzlar	Christliche Medien-Akademie Die Medienschule des Christlichen Medienverbundes KEP e.V:	Fort- und Weiterbildung	FW	cma-medienakademie.de
Wiesbaden	ARD.ZDF medienakademie	Fort- und Weiterbildung	FW	ard-zdf-medienakademie.de
Wilhelmshaven	Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/ Wilhelmshaven	Medienwirtschaft und Journalismus	FH BA 7	my-fh.de

9.1.2 Liste nach Organisationsformen

a) Universitäten und Fachhochschulen

Ort (Uni/FH)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Aachen	RWTH Aachen	Technik-Kommunikation	U BA 6	isk.rwth-aachen.de
Ansbach	Fachhochschule Ansbach	Multimedia & Kommunikation, Schwerpunkt TV-Journalismus	FH Dipl 8	fh-ansbach.de
Bamberg	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Studienschwerpunkt Journalistik im Dipl. Studiengang Germanistik	U Dipl.	uni-bamberg.de/fakultaeten/split/faecher/kowi
Berlin	Freie Universität Berlin	Publizistik- und Kommunikationswissenschaft	U BA 6 (MA)	kommwiss.fu-berlin.de
Berlin	Universität der Künste	Kulturjournalismus (Weiterbildung)	U MA 4	Udk-berlin.de
Bielefeld	Fachhochschule des Mittelstands	Medienkommunikation und Journalismus (gleiche Ausbildung in Lizenz in Köln, bm medienakademie)	FH BA 6VZ o. 8TZ	fh-mittelstand.de
Bochum	Ruhr-Universität Bochum	Medienwissenschaft	U BA 6 MA 4	ruhr-uni-bochum.de/ifm
Bonn	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	Kommunikationswissenschaften (Medienkommunikation, Sprachliche Kommunikation)	U BA 6	uni-bonn.de/www/IfK
Braunschweig	Hochschule für Bildende Künste Braunschweig	Medienwissenschaften	U BA 6 MA 4	mewi.hbk-bs.de
Bremen	Hochschule Bremen	BA Fachjournalistik MA Science Communication (BB)	FH BA 7 MA 4	fachjournalistik.de
Bremen	Universität Bremen	Medienkultur	U MA 4	medien.uni-bremen.de
Chemnitz	Technische Universität Chemnitz	Medienkommunikation	U BA 6 MA 4	tu-chemnitz.de/phil/medkom
Darmstadt/Dieburg	Fachhochschule Darmstadt	Online-Journalismus (Dipl), Wissenschaftsjournalismus (BA)	FH Dipl 8 BA 6	oj.h-da.de wj.h-da.de

Ort (Uni/FH)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Dortmund	Universität Dortmund	Journalistik (BA), Wissenschaftsjournalismus (BA, MA), angewandte Kulturwissenschaften mit Kompelementeinheit Journalistik (BA)	U BA 8 MA 2	journalistik- dortmund.de
Eichstätt-Ingolstadt	Katholische Universität Eichstätt	Journalistik	U Dipl9	ku-eichstaett.de/ Fakultaeten/SLF/jour/
Erfurt	Universität Erfurt	Kommunikations- wissenschaft	U BA 6 MA 4	kommunikationswisse nschaft-erfurt.de
Erlangen	Friedrich-Alexander- Universität Erlangen- Nürnberg	Christliche Publizistik/ Journalistik im Studiengang Theologie	U AS	theologie.uni- erlangen.de
Frankfurt am Main	Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen, Frankfurt am Main	Medien und öffentliche Kommunikation, studienbegleitendes Programm	U SB	sankt- georgen.de/medien
Gelsenkirchen	Fachhochschule Gelsenkirchen	Journalismus & Public Relations	FH, BA6	fh-gelsenkirchen.de
Göttingen	Georg-August-Universität Göttingen	Medien- und Kommunikations- wissenschaft	U Mag 9	zim.uni- goettingen.de/puk
Halle/Saale	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Medien- und Kommunikations- wissenschaft	U BA 6	medienkomm.uni- halle.de
Hamburg	Universität Hamburg	Journalistik und Kommunikations- wissenschaft, Erasmus Mundus Master „Journalism and Media within Globalisation: The European Perspective“	U MA 4	journalistik.uni- hamburg.de
Hamburg	Hamburg Media School	Journalism (in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg)	(U) MA 4	hamburgmediaschool. de
Hannover	Fachhochschule Hannover	Journalistik	FH BA 6	ik.fh-hannover.de
Hannover	Hochschule für Musik und Theater Hannover	Multimediale Kommunikation – Fachswerpunkt Journalismus/Content	U MA 4	ijk.hmt-hannover.de
Ilmenau	Technische Universität Ilmenau	Angewandte Medien- wissenschaft (BA), Medien- und Kommunikationsforschung/ Media and Communication Research (MA)	U BA 7 MA 3	tu-ilmenau.de/ifmk

Ort (Uni/FH)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Iserlohn	BiTS – Business and Information Technology School Iserlohn	Business Journalism, Communication and Media Management	FH BA6	bits-iserlohn.de
Karlsruhe	Hochschule für Musik Karlsruhe	Musikjournalismus für Rundfunk und Multimedia	U BA 6 MA 4	lernradio.de
Köln	Fachhochschule Köln	Onlineredakteur	FH BA 6	online-redakteure.com
Köln	bm akademie	Medienkommunikation und Journalismus (gleiche Ausbildung bei Lizenzgeber FH des Mittelstands in Bielefeld)	FH BA 6VZ o. 8TZ	bm-akademie.de
Köln	Albertus-Magnus-Universität zu Köln	Medienwissenschaften (Studienrichtungen Medieninformatik, -kulturwissenschaft, -psychologie, -recht, Ökonomie u. Soziologie der Medien)	U Dipl 9 BA	zfmk.uni-koeln.de
Leipzig	Universität	Kommunikations- und Medienwissenschaft (BA, MA) Journalistik (MA), Hörfunk (MA)	U BA 6 MA 4	uni-leipzig.de/~kmw
Leipzig	Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur Leipzig, HTWK (in Zusammenarbeit mit der Fernseh Akademie Mitteldeutschland, Leipzig)	Fernsehjournalismus	FH BA 6	fbm.htwk-leipzig.de f-a-m.tv
Magdeburg	Hochschule Magdeburg-Stendal	Journalistik/ Medienmanagement	FH BA 6	hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-kommunikation-medien
Mainz	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Journalistik	U MA 4	journalistik.uni-mainz.de
Marburg	Philipps-Universität Marburg	Medienwissenschaft, Kunst, Musik und Medien: Organisation und Vermittlung	U BA 6	uni-marburg.de/fb09
Mittweida	Hochschule Mittweida und AMAK AG – Akademie für multimediale Ausbildung und Kommunikation an der Hochschule Mittweida	Angewandte Medienwirtschaft, Studienrichtung Sportjournalistik/ Sportmanager	FH BA 6	htwm.de/medien, amak-online.de
München	Ludwig-Maximilians-Universität München	Praktischer Journalismus, in Zusammenarbeit mit der Deutschen Journalistenschule in München	U AS 3	ifkw.uni-muenchen.de

Ort (Uni/FH)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
München	Hochschule für Film und Fernsehen	Dokumentarfilm und Fernsehpublizistik (Dipl), Theater-, Film- und Fernsehkritik (AS, zusammen mit der Bayerischen Theaterakademie August Everding))	U Dipl 8 AS 4	hff-muenchen.de
München	Technische Universität München	Sportwissenschaft mit Vertiefung Medien und Kommunikation	U BA 6 MA 3	sp.tum.de
Münster	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Kommunikationswissenschaft	U BA 6 (MA 4)	uni-muenster.de
Paderborn	Universität Paderborn	Medienwissenschaft (BA), Populäre Musik und Medien (BA, MA)	U BA 6 MA 4	uni-paderborn.de/fakultaeten/kw/institute-einrichtungen/mewi
Potsdam	Universität Potsdam in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Potsdam	Europäische Medienwissenschaft	U/FH BA 6 MA 4	fh-potsdam.de
Sankt Augustin	Fachhochschule Rhein-Sieg	Technikjournalismus/PR	FH BA 7	fh-bonn-rhein.sieg.de
Siegen	Universität Siegen	Medienwissenschaft	U BA 6	medien-peb.uni-siegen.de
Stuttgart	Universität Hohenheim	Journalistik	U AS 4	journalistik.uni-hohenheim.de
Stuttgart	Universität Hohenheim	Kommunikationswissenschaft	U Dipl 8	uni-hohenheim.de/ba-komm!
Stuttgart/Calw	Hochschule Calw – Hochschule für Medien und Kommunikationsmanagement, Institut für Verbraucherjournalismus	Masterstudiengang Content Management, Fort- und Weiterbildung	FH MA 3 FW	institut-verbraucherjournalismus.de, fh-calw.de
Trier	Universität Trier	Medienwissenschaft	U Mag 8	medien.uni-trier.de
Tübingen	Eberhard-Karls-Universität Tübingen	Medienwissenschaft-Medienpraxis (BA, MA), Sportpublizistik (BA)	U BA 6 MA 3	medienwissenschaft.uni-tuebingen.de
Weilheim-Bierbronn	Gustav-Siewerth-Akademie	Journalistik	FH Mag NF 8	siewerth-akademie.de
Wilhelmshaven	Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/ Wilhelmshaven	Medienwirtschaft und Journalismus	FH BA 7	my-fh.de

b) Journalistenschulen und Stiftungen

Ort (Journ-schulen)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Berlin	Berliner Journalistenschule	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 15m, FW	berliner-journalisten- schule.de
Berlin	Evangelische Journalistenschule, Evangelische Medienakademie	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	evangelische- medienakademie.de
Berlin	Axel Springer Akademie	Volontariat (Axel-Springer- Verlag), Weiterbildung	JS VZ 24m, FW	axel-springer- akademie.de
Berlin	Deutsche Fachjournalisten- Schule	Fachjournalismus	JS BB 24m	fachjournalistenschule .de
Bonn	Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Studienförderung	Journalistische Seminare für Stipendiaten, Jugendmedienakademie	St SB	fes.de
Düsseldorf	Georg von Holtzbrinck- Schule für Wirtschaftsjournalisten	Volontariat (Verlagsgruppe Handelsblatt), Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	holtzbrinck-schule.de
Essen	Journalistenschule Ruhr GmbH	Volontariat (WAZ- Mediengruppe) Weiterbildung	JS VZ 24m, FW	journalistenschule- ruhr.de
Halle/Saale	HALESMA (Hallesche Europäische Journalistenschule für multimediale Autorschaft/Alfred Neven Dumont) in Zusammenarbeit mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	MultiMedia & Autorschaft, Schwerpunkt Online- Journalismus	JS SB MA 4	mmautor.net
Hamburg	Henri-Nannen-Schule, Hamburger Journalistenschule Gruner + Jahr/Die Zeit GmbH	Journalistenschule	JS VZ 18m	journalistenschule.de
Hamburg	AMD Akademie Medien & Design	Modejournalismus	JS VZ 39m	amdnet.de/de/bildung/ modejournalismus/stu- dieninhalte
Hamburg	WBS Training AG	Fachzeitschriftenredakteur/in	JS VZ 7m	wbstraining.de
Hannover	DVJS Deutsche Videojournalistenschule e.V.	Journalistenschule (Videojournalismus)	JS VZ 12m	dvjs.de

Ort (Journ-schulen)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Hannover	MBI Madsack Bildungsinstitut GmbH & Co. KG	Journalistenschule (Verlagsgruppe Madsack)	JS VZ 18m	madsack.de
Köln	Kölner Journalistenschule für Politik und Wirtschaft e.V.	Journalistenschule, Fachjournalismus für Politik und Wirtschaft	JS 8 (davon 2 VZ, 6 SB)	koelnerjournalistenschule.de
Köln	RTL Journalistenschule für TV und Multimedia GmbH	Journalistenschule (des Senders RTL)	JS VZ 24m, FW	rtl-journalistenschule.de
Kulmbach	Akademie für neue Medien Kulmbach	Journalistenschule (Broadcaster, Online- Journalist), Fort- und Weiterbildung	JS VZ 5m	bayerische-medienakademien.de
Leipzig	Fernseh Akademie Mitteldeutschland (in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur Leipzig, HTWK)	Fernsehjournalismus (nur für Frauen)	JS VZ 14m	f-a-m.tv
Mittweida	Mitteldeutsche Journalistenschule MJS	Journalistenschule in Kooperation mit der Hochschule Mittweida (FH)	JS SB 4 o.6	mitteldeutsche-journalistenschule.de
München	Deutsche Journalistenschule, DJS	Journalistenschule Kompaktausbildung VZ, MA in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians- Universität München	JS VZ 16m, AS 3	deutsche-journalistenschule.de
München	Institut zur Förderung des publizistischen Nachwuchses e.V. (ifp) Die Journalistenschule der katholischen Kirche	Journalistenschule, Volontärskurse, Aus- und Weiterbildung	JS SB 6 FW	ifp-kma.de
München	Burda Journalistenschule (in München und Offenburg)	Volontariat (Burda-Verlag)	JS VZ 24m	hubert-burda-media.com/career
München	Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Förderungswerk Journalistische Nachwuchsförderung	JFS, Seminare für Stipendiaten der CSU-nahen Stiftung	St SB	hss.de
Potsdam	ems – Electronic Media School/Schule für elektronische Medien	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	ems-babelsberg.de
Reutlingen	Zeitungsspiegel- Reportageschule „Günther Dahl“ (in Zusammenarbeit mit der Design+Kommunikations- Akademie Reutlingen (DEKART)	Journalistenschule	JS VZ 12m	reportageschule.de

Ort (Journ-schulen)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Sankt Augustin	Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Journalisten-Akademie	studienbegleitende journalistische Seminare für Stipendiaten/-innen	JS SB	journalisten- akademie.com
Unterföhring	Bayerische Akademie für Fernsehen e.V. (BAF)	TV-Journalismus	JS VZ 12m	fernsehakademie.de

c) Fort- und Weiterbildung

Ort (Weiterbildung)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Berlin	Berliner Journalistenschule	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 15m, FW	berliner-journalisten- schule.de
Berlin	Evangelische Journalistenschule, Evangelische Medienakademie	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	evangelische- medienakademie.de
Berlin	Axel Springer Akademie	Volontariat (Axel-Springer- Verlag), Weiterbildung	JS 24m, FW	axel-springer- akademie.de
Berlin	VDZ Zeitschriften Akademie GmbH (des Verbands Deutscher Zeitschriftenverleger)	Fort- und Weiterbildung	FW	zeitschriften- akademie.de
Berlin	KLARA Schule für Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit GmbH	Fort- und Weiterbildung	FW	klaraberlin.de
Bonn	Akademie Berufliche Bildung der deutschen Zeitungsverlage e.V. (ABZV)	Volontärskurse, Weiterbildung	FW	abzv.de
Bonn	Bundeszentrale für Politische Bildung /drehscheibe	Weiterbildung	FW	drehscheibe.org/semin are
Düsseldorf	Georg von Holtzbrinck- Schule für Wirtschaftsjournalisten	Volontariat (Verlagsgruppe Handelsblatt), Weiterbildung	JS 18m, FW	holtzbrinck-schule.de
Düsseldorf	AkadeMedia, Medienverband der Evangelischen Kirche im Rheinland gGmbH	Weiterbildung	FW	medienverband.de
Essen	Journalistenschule Ruhr GmbH	Volontariat (WAZ- Mediengruppe) Weiterbildung	JS 24m, FW	journalistenschule- ruhr.de
Hagen	Journalisten-Zentrum Haus Busch	Fort- und Weiterbildung	FW	hausbusch.org
Hamburg	Akademie für Publizistik	Fort- und Weiterbildung, Volontärskurse	FW	akademie-fuer- publizistik.de
Hamburg	Schule des Schreibens	Journalismus	FW BB 14m	schule-des- schreibens.de/lehrgae nge/uebersicht/journal ismus
Köln	RTL Journalistenschule für TV und Multimedia GmbH	Journalistenschule (des Senders RTL)	JS VZ 24m, FW	rtl- journalistenschule.de

Ort (Weiterbildung)	Institution	Studien-/Ausbildungsgang	Typ	Internet: www...
Marl	Grimme-Akademie	Fort- und Weiterbildung im Fernsehbereich	FW	grimme-akademie.de
München	Institut zur Förderung des publizistischen Nachwuchses e.V. (ifp) Die Journalistenschule der katholischen Kirche	Journalistenschule, Volontärskurse, Aus- und Weiterbildung	JS 6 (SB) FW	ifp-kma.de
München	Akademie der Bayerischen Presse e.V. (ABP)	Fort- und Weiterbildung	FW	akademie-bayerische- presse.de
München	Journalistenakademie Dr. Hooffacker & Partner	Fort- und Weiterbildung	FW	journalistenakademie. de
Nürnberg	Medien Praxis Akademie für privaten Rundfunk GmbH	Fort- und Weiterbildung für Hörfunk und Fernsehen	FW	medien-praxis.de
Oberhausen	Deutsche Hörfunkakademie GmbH	Fort- und Weiterbildung	FW	hoerfunkakademie.de
Passau	Institut für Journalistenausbildung und Kommunikationsforschung an der Universität Passau e.V.	Volontärskurse, Fort- und Weiterbildung	FW	institut-journalisten.de
Potsdam	ems – Electronic Media School/Schule für elektronische Medien	Journalistenschule, Fort- und Weiterbildung	JS VZ 18m, FW	ems-babelsberg.de
Stuttgart/Calw	Hochschule Calw – Hochschule für Medien und Kommunikations- management, Institut für Verbraucherjournalismus	Masterstudiengang Content Management, Fort- und Weiterbildung	FH MA 3 FW	institut- verbraucherjournalis- mus.de, fh-calw.de
Stuttgart	Journalisten-Akademie, Bildungsverein des DJV Baden-Württemberg	Fort- und Weiterbildung	FW	djv- bw.de/scripts/4_JAka- demie/f_JAkademie.c fm
Weingarten	Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart	Fort- und Weiterbildung	FW	akademie-rs.de/sj- programm
Wetzlar	Christliche Medien- Akademie Die Medienschule des Christlichen Medienverbundes KEP e.V.	Fort- und Weiterbildung	FW	cma- medienakademie.de
Wiesbaden	ARD.ZDF medienakademie	Fort- und Weiterbildung	FW	ard-zdf- medienakademie.de

9.2 Abkürzungsverzeichnis

aaO	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
AHD	Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik
BDZV	Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger
BSC	Balanced Scorecard
bsp.	Beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
ders.	derselbe
DGPuK	Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft
dies.	dieselbe/n
DIN EN ISO	Deutsche Industrienorm, Europannorm, International Organization for Standardization
DJV	Deutscher Journalisten-Verband
dju	Deutsche Journalistinnen- und Journalisten-Union
ebd.	ebenda
ECTS	European Credit Transfer System
EFQM	European Foundation for Quality Management
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
FH	Fachhochschule
HIS	Hochschul-Informationen-System
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
ifp	Institut zur Förderung des Publizistischen Nachwuchses
IG Medien	Industriegewerkschaft Medien
IQ	Initiative Qualität
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
POL	Problem Oriented Learning (Problemlösendes Lernen)
PR	Public Relations
QM	Qualitätsmanagement
RDP	Reichsverband der Deutschen Presse
SAK	Studiengangsaakkreditierungskommission

Tab.	Tabelle
TQM	Total Quality Management
u.a.	unter anderem/n
Uni	Universität
u.U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

9.3 Abbildungsverzeichnis

Abb.-Nr.		Seite
2.1	Qualitätsmanagementstrategie TQM	S. 15
2.2	Qualitätsbeurteilungen im Ausbildungsbereich nach Qualitätsbegriff und -dimensionen	S. 34
2.3	Raster zur Analyse von Ausbildungsqualität	S. 36
3.1	Lernziele und Lerninhalte nach Westerbarkey (1978)	S. 61
3.2	Programmatische und inhaltliche Gemeinsamkeiten der Forderungen an hochschulgebundene Journalistenausbildung in den 1970er und 1980er Jahren	S. 64
3.3	Integration von Theorie und Praxis	S. 73
3.4	Analytisches Raster journalistischer Kompetenz (Dimensionen und Indikatoren) nach Weischenberg (1990e: 24)	S. 81
3.5	Komponenten der Handlungskompetenz	S. 92
3.6	Kompetenzraster für die Journalistenausbildung	S. 94
4.1	Ausbildung an Journalistenschulen in Deutschland	S. 120
4.2	Ausbildungsangebot Journalismus in Deutschland an Universitäten und Fachhochschulen	S. 142
4.3	Potentialanalyse der Ausbildungswege in Bezug auf die Kompetenzvermittlung	S. 145
5.1	Verhältnis von Didaktik, Methodik und Curriculum	S. 148
5.2	Das lerntheoretische Berliner Modell der Didaktik: Entscheidungsfelder/Bedingungsfelder	S. 150
5.3	Didaktisches Planungsmodell „Pfeil“	S. 155
5.4	Fachkompetenz und Lernzielbereiche	S. 158
5.5	Sachkompetenz und Lernzielbereiche	S. 159
5.6	Handlungskompetenz und Lernzielbereiche	S. 159
5.7	Basiskompetenzen und Lernzielbereiche	S. 160
5.8	Auswahlverfahren Studiengänge	S. 200
5.9	Kompetenzen und Testverfahren	S. 208

Abb.-Nr.		Seite
5.10	Abb. 5.10, AHD-Kerncurriculum „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“	S. 213
6.1	Raster zur Analyse von Ausbildungsqualität	S. 224
6.2	Interessensgruppen und Qualitätsziele	S. 226
6.3	Kompetenzraster für die Journalistenausbildung	S. 227