

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für
Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

Redaktion:
Peer Pasternack & Martin Winter

Anschrift: Redaktion *die hochschule*, HoF Wittenberg, Collegienstr. 62,
06886 Wittenberg. Telefon: 03491/466-143; Funk: 0177/3270900
Email: winter@hof.uni-halle.de; Internet: <http://www.diehochschule.de>
Vertrieb: 03491/466-254; Fax: 03491/466-255
ISSN 1618-9671. Dieser Band: ISBN 3-9806701-7-1

die hochschule versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Von 1991 bis 2001 erschien *die hochschule* unter dem Titel *hochschule ost* in Leipzig (vgl. <http://www.uni-leipzig.de/~hso>). Die Zeitschrift *die hochschule* steht in der editorischen Kontinuität von *hochschule ost* und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche und osteuropäische Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Die Manuskripte unterliegen einer anonymen Begutachtung; daher sollen sie keinen Vermerk des Autorennamens enthalten.

Als Beilage zum Journal *die hochschule* erscheint der *HoF-Berichterstatter* mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird von Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg, geleitet.

Neben der Zeitschrift *die hochschule* publiziert das Institut die *HoF-Arbeitsberichte* (ISSN 1436-3550) sowie die Schriftenreihe *Wittenberger Hochschulforschung* beim Beltz Verlag Weinheim/Basel. Die Homepage des Instituts ist unter <http://www.hof.uni-halle.de> zu erreichen.

GRENZÜBERSCHREITUNGEN

<i>Barbara M. Kehm:</i> Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik.....	6
<i>Ulrich Teichler:</i> Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule?.....	19
<i>Siegbert Wuttig, Klaudia Knabel:</i> Auf den Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung.....	31
<i>Karola Hahn:</i> Die Globalisierung des Hochschulsektors und das „General Agreement on Trade in Services“ (GATS).....	48
<i>Christian Tauch:</i> Die Rückkehr des „Magisters“. Master-Grade in Europa.....	74
<i>Bernd Wächter:</i> Englischsprachige Studiengänge in Europa.....	88
<i>Karin Fischer-Bluhm, Susanne Zemene:</i> Internationalisierung der Hochschulen. Eine Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten.....	109
<i>Michael Daxner:</i> Gewinner und Verlierer. Internationalisierung der Bildungspolitik auf dem Balkan.....	127

FORUM

<i>Peer Pasternack:</i> Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen.....	136
<i>Hans-Uwe Erichsen:</i> Drei Jahre Qualitätssicherung durch Akkreditierung. Eine Zwischenbilanz.....	160

<i>Falk Bretschneider:</i> Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außergelenkter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung.....	174
--	-----

MITTEL-OST-EUROPA

<i>Marek Kwiek:</i> Transformationen und Anpassungen im polnischen Hochschulwesen.....	187
Nachrichten aus Ost- und Mitteleuropa (<i>Christine Teichmann</i>).....	200
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart (<i>P. Pasternack/D. Hechler</i>).....	209

PUBLIKATIONEN

<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland von 1945 bis zur Gegenwart.....	216
Helga Nowotny, Peter Scott, Michael Gibbons: Re-Thinking Science, Oxford 2001 (<i>Georg Krücken</i>).....	237
Barbara M. Kehm, Peer Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel 2001 (<i>Sigrun Nickel</i>).....	241
Jürgen Schramm: Universitätsreform zwischen Liberalisierung und staatlichem Dirigismus, Frankfurt a.M. et al. 2002 (<i>Manfred Stock</i>).....	247
Steffani Engler: „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz 2001 (<i>Heike Kahlert</i>).....	249
Frantisek Kavka, Josef Petrán (Hg.): A History of Charles University, Prag 2001 (<i>Georg Schuppener</i>).....	253
Wolfdietrich Hartung, Werner Scheler (Hg.): Die Berliner Akademie nach 1945, Berlin 2001 (<i>Ulrich van der Heyden</i>).....	259
Holger Ehlert, Heidi Cordier (eds.): The transition from higher education to the labour market, Frankfurt a.M. 2002 (<i>Andreas Stützer</i>).....	262
Autorinnen & Autoren	265

Barbara Kehm
(Hrsg.)

Grenzüberschreitungen
Internationalisierung im Hochschulbereich

Vom Regionalen zum Globalen

Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik

Barbara M. Kehm
Wittenberg

Manche mögen denken, zum Thema Internationalisierung im Hochschulbereich sei schon fast alles gesagt. Dieses Schwerpunktheft soll jedoch zeigen, dass das Thema seinen interessanten und spannungsreichen Charakter nicht verloren hat. Gerade die große Verände-

rungs- und Reformdynamik in diesem Forschungs- und Politikfeld – die neue Runde ist mit GATS¹ und GATE² gerade eingeleitet – macht weitere begleitende, differenzierende und strukturierende Analysen erforderlich, nicht nur aufgrund des Informations- und Beratungsbedarfs der damit befassten Akteure, sondern auch durch die Vervielfältigung der Relations- und Interaktionsbeziehungen.

Das Thema soll zunächst durch einige begriffliche und konzeptionelle Klärungen spezifiziert werden. Im zweiten Abschnitt werden die vorherrschenden Forschungsansätze skizziert, mit denen Fragen und Probleme der Internationalisierung im Hochschulbereich bearbeitet werden. Im dritten Abschnitt folgt ein historischer Exkurs. Anhand von vier Thesen soll danach versucht werden, die Verschränkung von Internationalisierung und Organisationsreformen aufzuzeigen. Der Beitrag endet mit einigen Schlussfolgerungen und Überlegungen für weitere Forschung.

¹ GATS steht für General Agreement on Trades in Services (vgl. den Beitrag von Karola Hahn in diesem Heft).

² Bei GATE Germany (Guide to Academic Training and Education) handelt es sich um ein vom Deutschen Akademischen Austauschdienst geleitetes und vom BMBF gefördertes Projekt zur weltweiten Vermarktung von Bildungsangeboten deutscher Hochschulen. Derzeit gehören dem Konsortium GATES Germany 80 deutsche Hochschulen an.

1. Begriffliche Klärungen

Das Thema Internationalisierung im Hochschulbereich bedarf zunächst einer begrifflichen Klärung in doppelter Hinsicht. Nicht nur ist Internationalisierung in Abgrenzung zu Europäisierung einerseits und Globalisierung andererseits zu definieren, sondern es müssen auch die Felder oder Ebenen bestimmt werden, auf denen sich im Hochschulbereich Internationalisierungsprozesse abspielen.

Ich greife hier zunächst auf einige Definitionen zurück, die in den reformpolitischen Debatten um die Internationalisierung der Hochschulen immer wieder aufgetaucht sind.

- *Europäisierung*: wird verstanden als „Internationalisierung light“, als Raum, in dem (kulturgeschichtliche) Gemeinsamkeiten vorherrschen, und als ökonomisches, politisches, kulturelles Bündnis gegenüber dem Rest der Welt, also als „Festung Europa“ (Teichler 2002, S. 8).
- *Internationalisierung*: reflektiert eine Weltordnung, die weiterhin noch von Nationalstaatlichkeit bestimmt ist, aber zu grenzüberschreitenden und zunehmend von strategischen Überlegungen bestimmten Kooperations- und Austauschbeziehungen zwischen Hochschulen führt (Scott 1998, S. 126).
- *Globalisierung*: reflektiert Prozesse des globalen Wettbewerbs und eine entstehende Weltordnung, in der nationalstaatliche Grenzen eine zunehmend untergeordnete Rolle spielen oder gar sich auflösen beginnen und neue regionale Blöcke entstehen. Globalisierung ist verbunden mit der Entstehung der Wissensgesellschaft, die mit symbolischen Gütern, weltweiten Marken, Bildern als Waren und wissenschaftlich-technischem Know-how handelt (Scott 1998, S. 127).

Internationalisierung muss also breiter gefasst werden als Europäisierung und enger als Globalisierung, weil Grenzziehungen weiterhin fortbestehen und damit auch Ein- und Ausschlüsse. Bei der Internationalisierung überwiegen derzeit noch Aspekte des Austauschs und der Kooperation, während bei der Globalisierung wettbewerbliche und konkurrenzbezogene Aspekte sehr viel stärker in den Vordergrund rücken. Geht es um die institutionellen Strategien finden wir mittlerweile alle drei Orientierungen: Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung. Aber es handelt sich hierbei nicht nur um die Analyse von räumlichen Typologien. Vielmehr sind die Strukturen, Prozesse und Aufgaben sowie die gesellschaftlichen Leitbilder von Hochschulen und Hochschulsystemen davon berührt. Ich be-

ziehe mich im folgenden hauptsächlich auf Prozesse der Internationalisierung; die Übergänge zu einer überwiegend auf Europa fokussierten Internationalisierung einerseits und zu einer Orientierung an globaler Interaktion andererseits sind dabei allerdings fließend.

Internationalisierungsprozesse an den Hochschulen lassen sich auf verschiedenen Ebenen verorten:

- Wir finden Bemühungen um eine *Internationalisierung von Studium und Lehre*, die sich – jenseits von Austausch und Mobilität – auf die ‚stoffliche Substanz‘ oder den ‚Kern‘ – wie Teichler (2002) es formuliert hat – beziehen. Damit sollen z.B. interkulturelle Kompetenz der Studierenden sowie eine Stärkung inter- und transdisziplinärer Ansätze erreicht werden, aber es sind davon auch Aspekte der Qualitätsentwicklung berührt.
- Wir finden Bemühungen um *die Herstellung international transparenter und kompatibler Strukturen*, wie die Einführung gestufter Abschlüsse, Anerkennung und Akkreditierung, Kreditpunktesysteme und Modularisierung. Damit verbundene Ziele sind z.B. die Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch Vergleichbarkeit angesichts wachsender Differenzierung oder der Abbau von Barrieren für ausländische Studierende.
- Wir finden Reformen in der *Organisation der Hochschulen*, die zwar nur zum Teil in einer direkten Beziehung zu Internationalisierungsprozessen stehen (z.B. die Umstrukturierung von Akademischen Auslandsämtern zu International Offices, die Einführung einer Leitungsfunktion für Internationale Angelegenheiten, die Adaption ausländischer Leitungsmodelle), doch häufig mit der Anforderung begründet werden, dass erst eine Stärkung der Hochschulleitung und ein eher managerialistischer Ansatz die Hochschulen in strategische Akteure auf dem internationalen oder gar globalen Feld zu verwandeln vermag. Die Ziele derzeitiger Organisationsreformen sind u.a. eine Steigerung der Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit sowie der Flexibilität in nationalen und internationalen Kontexten, die Steigerung der Attraktivität und Erleichterung des Zugangs für ausländische Studierende.
- Schließlich ist eine deutliche *Internationalisierung des Politikfelds Hochschule* zu beobachten. Neben die nationale Politik treten neue Akteure in Form von supranationalen oder internationalen Organisationen (EU, OECD, UNESCO, World Bank), die mit je eigenen Defini-

tionen der Funktionen von Hochschulen und der Ziele von Hochschulbildung versuchen, Reformprozesse zu beeinflussen und Steuerungsziele mitzubestimmen.

Diese noch sehr kursorischen Differenzierungen des kontextuellen Rahmens, in dem die Internationalisierung des Hochschulbereichs diskutiert wird und stattfindet, sind vielleicht an dieser Stelle ausreichend, um von einem hohen Komplexitätsgrad dieses Feldes sprechen zu können. Dabei habe ich den Aspekt der Internationalisierung in der Forschung noch ausgelassen.

2. Forschungsansätze

Die Zahl der Publikationen zu Fragen der Internationalisierung im Hochschulbereich ist in den letzten Jahren so stark angewachsen, dass es hier nicht möglich ist, auch nur eine ansatzweise vollständige Übersicht zu geben. Aus der Kenntnis des Forschungsstandes lässt sich aber die folgende Typologie ableiten.

Unter den Versuchen einer Bearbeitung des Themas können sechs Herangehensweisen unterschieden werden:

- Konzeptionelle Klärungen in Form *begrifflicher Definitionen* und Unterscheidungen analytischer Ebenen (z.B. Teichler 1998, 2000, 2002; Knight 1999, Scott 1998);
- Auseinandersetzungen mit den *vorherrschenden Topoi* der Internationalisierungsdebatten und der damit verbundenen Reformansätze und –strategien (z.B. Teichler 2002, Kampf 2002);
- ‚State of the art‘ Berichte und *systematische Übersichten* (z.B. Wächter et al. 1999, Gibbons 1998);
- Studien und Analysen zu *spezifischen Aspekten* der Internationalisierung, wie z.B. Mobilität, gestufte Abschlüsse, Anerkennung, Qualitätsfragen, Internationalisierung von Studium und Lehre, institutionelle Strategien (z.B. die ERASMUS-Studien des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel, Blumenthal et al. 1996, Schwarz/Teichler 2000, van der Wende 1996, Barblan et al. 1998, Kehm 1998, 1999, 2001, Sporn 1999, Pellert 1999);
- Studien zur *Internationalisierung nationaler Hochschulsysteme und internationale Vergleiche* (z.B. Goedegebuure et al. 1993, Meek et al.

(1998, Kälvemark/van der Wende 1997, Campbell/van der Wende 2000, Ollikainen 1999, de Wit 2001, Enders 2001);

- Analysen der *Politik und Programmatik* internationaler bzw. supranationaler Organisationen im Bereich der Internationalisierung von Hochschulen (z.B. Haug et al. 1999, van der Wende 1999, Gibbons 1998).

Wie bereits an diesem kleinen Versuch einer Systematisierung von Forschungsansätzen deutlich wird, haben wir es nicht nur mit einem komplexen Forschungs- und Politikfeld zu tun, sondern auch mit sehr heterogenen Formen seiner Bearbeitung. Interessant ist, dass es in letzter Zeit vermehrt Versuche gibt, das Thema Internationalisierung im Hochschulbereich von einer systematischen und klassifizierenden Perspektive aus zu betrachten, in welcher die Motive und Gründe für Internationalisierung, die Rahmenbedingungen und Aktivitäten und schließlich die institutionellen, nationalen und supranationalen Politiken zum Gegenstand gemacht werden. Daraus wird vielfach eine Frage abgeleitet, deren Antwort bisher sehr kontrovers ausgefallen ist: Müssen wir mit einem Trend zu Harmonisierung, vielleicht gar Konvergenz von Hochschulen und nationalen Hochschulsystemen rechnen, oder weisen die derzeitigen Entwicklungen vielmehr auf weitere Differenzierung und Diversifizierung der institutionellen Typen und nationalen Systeme hin? Am Schluss dieses Beitrags soll versucht werden, eine Antwort auf die Frage zu geben.

3. Internationalisierung: ein historischer Exkurs

Vielfach wird davon ausgegangen, dass Internationalität – was natürlich einen Zustand und nicht einen Prozess bezeichnet – zum Wesen von Wissenschaft gehört. Mit dem Verweis auf die Durchgängigkeit dieser Eigenschaft, von den wandernden Scholaren des Mittelalters bis zur heutigen Mobilität von Studierenden, ist es dann auch meist abgetan. Man kann diesem Argument relativ leicht entgegensetzen, dass weltweit gesehen immer etwa zwei Prozent der Studierenden mobil gewesen sind und sich das nicht geändert hat. Und diese zwei Prozent sind quantitativ gesehen kaum hinreichend, um damit zu begründen, Wissenschaft sei international. Es muss also an etwas anderem liegen, dass wir das Gefühl haben, Hochschulen und Hochschulbildung seien internationaler als früher und es habe entsprechende Prozesse gegeben, die dies bewirkt haben.

Es hat immer wieder Schübe von Internationalisierung im Hochschulbereich gegeben, die mit Deregulierungsprozessen einhergingen und durchaus unterschiedlich politisch motiviert waren. Außerdem waren je eine Reihe unterschiedlicher Akteure in diese Prozesse involviert. Für Deutschland hat Baron (1993, 1996) vier Phasen der Internationalisierung zwischen 1950 und Ende der 1990er Jahre unterschieden:

- Zwischen 1950 und 1975 war Mobilität vorrangig ein Teil der Außenpolitik und begrenzt auf eine kleine Zahl zumeist hochentwickelter Empfängerländer. In Deutschland wurde eine *Politik der ‚offenen Türen‘* für ausländische Studierende verfolgt, um nach dem Zweiten Weltkrieg die internationale Reputation des Landes wieder zu verbessern.
- Zwischen 1975 und 1987 gab es eine zweite Phase, in der die liberale Politik der ‚offenen Türen‘ zugunsten eines stärker regulativen und differenzierenden Ansatzes aufgegeben wurde. Das *Auslandsstudium deutscher Studierender* wurde für wichtiger erachtet als der Empfang ausländischer Studierender. Beträchtliche Finanzmittel wurden bereit gestellt, um Hemmnisse zu überwinden, die der Mobilität deutscher Studierender entgegenstanden. Der DAAD erhielt die Aufgabe, das erste „Integrated Study Abroad Programme“ zu verwalten. *Organisierte Mobilität* sollte die freie Mobilität einschränken. Ein Auslandsstudium galt als wichtige Bildungserfahrung. Zugleich veränderten sich die bis dahin dominanten Muster der Mobilitätsströme von der traditionellen Süd-Nord-Mobilität zu einer wachsenden Nord-Nord-Mobilität.
- Die dritte Phase, zwischen 1987 und 1992, war gekennzeichnet durch das Auftauchen eines neuen Akteurs in der Mobilitätsarena: *die Europäische Kommission*. 1987 begann das *ERASMUS-Programm* und wurde schnell zum erfolgreichsten Mobilitätsprogramm in Europa. Vor kurzem erhielt der einmillionste Student einen finanziellen Zuschuss, um im Rahmen des Programms eine zeitlang im Ausland zu studieren.
- Nach 1992, mit dem Vertrag von Maastricht und dem ‚Memorandum zur Hochschulbildung‘ der Europäischen Kommission, begann eine vierte Phase. Sie ist insbesondere gekennzeichnet durch die *Professionalisierung der Strukturen*, die an den Hochschulen entstanden waren, um die Mobilität von Studierenden zu organisieren. Aber auch andere Faktoren werden deutlich. Zunehmend werden die *Hochschulen zu unabhängigen und vor allem strategischen Akteuren* in den Prozessen

der Internationalisierung. Zugleich kann die Europäische Kommission ihre Rolle als politischer Akteur auf dem Feld der Internationalisierung von Bildung insgesamt stärken. Im Kontext dieser Entwicklungen beginnen Fragen des Marktes und der Wettbewerbsvorteile stärker in den Vordergrund zu rücken. Dies deutet auf den Beginn einer weiteren Phase hin, in welcher dann möglicherweise von Globalisierung geredet werden muss. Darauf ist noch zurückzukommen.

So viel zur Geschichte. Im folgenden sollen vier Prozesse etwas genauer beleuchtet werden, die mit den derzeitigen Internationalisierungsbemühungen einhergehen und dabei nationale Deregulierungen sowie Reformen in internationaler Perspektive auslösen.

4. Hochschulreformen im Kontext der Internationalisierung

Beobachtet man das hier umrissene Feld, so ist auffällig, dass sich sowohl in den politischen Debatten und Initiativen als auch in den institutionellen Strategien Prozesse der Internationalisierung und Prozesse der Organisationsreform miteinander verschränken. Dabei übernehmen die Gründe und Motive für eine Internationalisierung oft Katalysatorfunktion für Reformaktivitäten, die mit Internationalisierung allenfalls mittelbar verbunden sind.

Ich möchte nun einige Thesen entwickeln, um diese Verschränkung von Internationalisierungs- und Reformprozessen im Hochschulbereich zu skizzieren.

- *Wissensbezogene Veränderungen*: Internationalisierung, mehr noch aber Globalisierung hat zu Veränderungen in den traditionellen Formen der *Produktion, Vermittlung und Zertifizierung von Wissen* geführt. Für die Produktion von Wissen (Forschung) haben Gibbons et al. (1994) und Nowotny et al. (2001) die Unterscheidung zwischen „mode 1“ und „mode 2“ eingeführt, zunächst nur in Bezug auf die außeruniversitäre Forschung und Entwicklung, dann auch mit einigen Relativierungen für die Hochschulen. Mit den neuen Formen der Vermittlung von Wissen ist die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (E-Learning, Internet) gemeint, mit Zertifizierung die Ansätze zur Anerkennung informeller und außerhalb des Hochschulbereichs oder an ausländischen Hochschulen erworbener Qualifikationen und Wissensbestände, die gewachsene Bedeutung

nicht-disziplinären Wissens, neue Definitionen von Relevanz des Wissens sowie der Einfluss dieser Aspekte auf die traditionelle Struktur und Organisation von Curricula. Wir beobachten Franchising Operationen, Virtualisierung, Auslandsfilialen und neue Typen von Privat- und Unternehmenshochschulen. Die hier angedeuteten Entwicklungen verändern das traditionelle Verständnis dessen, was das disziplinär organisierte, akademische oder wissenschaftliche Wissen konstituiert, insbesondere durch den zunehmenden Bedeutungsgewinn von performativem gegenüber kontemplativem Wissen und entsprechend neue Formen seiner Validierung. Dabei wird häufig ein Funktionsverlust der Universität festgestellt. Die OECD-Initiative, nicht mehr von Hochschulen oder Universitäten zu sprechen, sondern von einem ‚tertiären Bildungssektor‘ (OECD 1998), deutet ebenfalls darauf hin, dass hier Abgrenzungen erodieren und Wissen auf neue Weise kontextualisiert wird.

- *Qualifikationsbezogene Veränderungen:* Wir beobachten Veränderungen im *Verständnis von Bildung*, insbesondere von Hochschulbildung und in den damit verbundenen Funktionszuschreibungen. Hiermit meine ich die Distanzierung vom Ideal der ‚humanistischen Persönlichkeits- oder Charakterbildung‘ zugunsten der Betonung von (internationaler) Beschäftigungsfähigkeit (skills), die einhergeht mit der abnehmenden Bedeutung der Auffassung von ‚Bildung als Bürgerecht‘ (Dahrendorf) und der zunehmenden Bedeutung von Bildung als Dienstleistung, Ware oder als Markt (GATS, Studierende als Kunden, Studiengebühren).
- *Institutionelle Veränderungen:* Wir beobachten Veränderungen in den *institutionellen Strategien*, angefangen von der Zurückdrängung des partizipativen Kollegialmodells zugunsten von Managementansätzen (New Public Management/Tilburger Modell) über die neuen systematischen Ansätze des internationalen Hochschul-Marketing und der Profilierung auf regionaler, nationaler, internationaler oder globaler Ebene. Hochschulen treten zunehmend als autonome Akteure auf, die strategische Ziele verfolgen und sich eine ‚corporate identity‘ zu geben versuchen. Innovation, Leistungsfähigkeit, Wettbewerbsorientierung, also Trends zur Differenzierung und Diversifizierung auf der einen Seite stehen den Versuchen zu Herstellung von mehr Transparenz und Vergleichbarkeit (Bologna-Prozess) auf der anderen Seite gegenüber.

- *Systemische Veränderungen*: Und schließlich beobachten wir Veränderungen des *Politikfeldes Hochschule* durch eine zunehmende Zahl von korporativen und nicht-staatlichen sowie supranationalen und internationalen Akteuren. Dies beginnt mit dem veränderten Verhältnis zwischen Hochschule und Staat in Form einer Veränderung der Steuerungsinstrumente und Governance-Strukturen, über Vertreter verschiedener gesellschaftlicher Sektoren in Hochschulräten, eine Zunahme internationaler Akkreditierung und Benchmarking, bis hin zu den Einflüssen von Politik und Programmatik der Bologna-Erklärung, des Europäischen Rates und der Europäischen Kommission, der OECD, der UNESCO oder der World Bank. Die Entwicklung zeigt einen Trend zu neuen Akteuren und damit zunehmend hybriden Aushandlungsarenen.

Die Internationalisierung im Hochschulbereich hat für die genannten Veränderungen vielfach eine Katalysatorfunktion. Dennoch muss auch im Blick behalten werden, dass Internationalisierung sowohl in einzelnen Fächern bzw. Disziplinen als auch institutionell und bezogen auf nationale Hochschulsysteme unterschiedlich bedeutsam ist. Bereits 1990 hat Clark Kerr in einem vielbeachteten Aufsatz auf das Spannungsfeld hingewiesen, dass sich zwischen dem Trend einer Internationalisierung des Lernens und dem Trend einer Nationalisierung der Zwecke des Hochschulwesens auf tut.³

Aus der Sicht der Institutionen dient Internationalisierung der Ressourcensicherung, wird als Qualitätsmerkmal verstanden und trägt zur Steigerung der Reputation bei. Aufgrund dieser Bedeutung ist Internationalisierung zunehmend Gegenstand strategischen Handelns, d.h. sie muss gemanagt werden, hat zugleich eine ordnungspolitische Komponente und ist Element der Profilbildung, d.h. der Außenwahrnehmung.

Das deutsche Hochschulsystem sieht sich konfrontiert mit einer Ausweitung der Steuerungsagenten und -agenturen sowie einer Vermehrung der Ebenen, auf denen Steuerung bzw. Regulierung stattfindet. Staatlicherseits bemüht man sich um die Regulierung der Deregulierung, d.h. marktliche und gouvernementale Steuerung sollen solcherart miteinander verbunden werden, dass einerseits der Markt gezähmt und andererseits

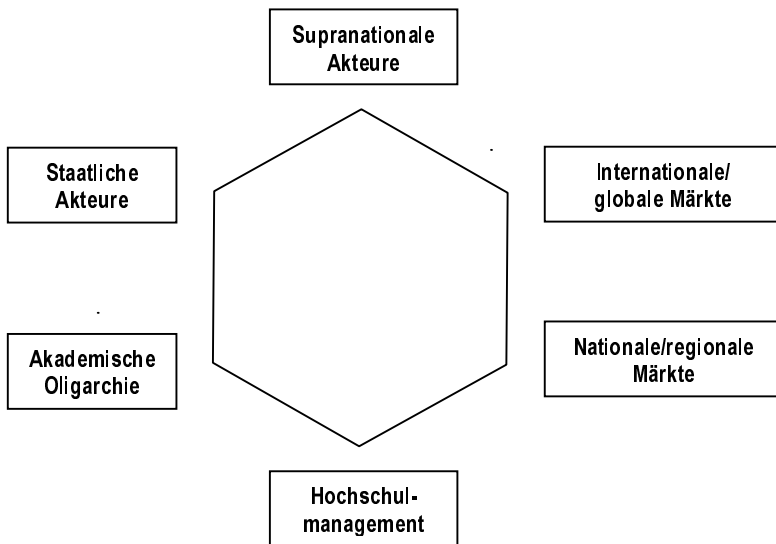
³ Teichler (2002) hat diese Entwicklung als „Internationalität der Substanz versus Nationalität der Form“ charakterisiert. Eine vergleichbare Diskussion findet sich auch bei Scott (1998).

staatlich alimentierte Strukturen in Bewegung gebracht werden: markt-förmiger Wettbewerb plus Genehmigungsvorbehalte, Hochschulräte und Akkreditierung.

5. Schlussfolgerungen und Überlegungen für weitere Forschung

Kommen wir nun zu einigen Schlussfolgerungen und Überlegungen für weitere Forschung.

(1) *Makroebene*: Das Clarksche Dreieck der *Koordinierung* zwischen Staat, Markt und akademischer Oligarchie muss erweitert werden zu einem Sechseck mit einer deutlich höheren Zahl von Relationsbeziehungen.



Durch die Vervielfältigung der Relations- und Interaktionsbeziehungen sind nicht nur Steuerung und Koordinierung im Hochschulbereich deutlich komplexer geworden, sondern es haben sich auch die gesellschaftlichen Ansprüche an die Hochschulen bezüglich ihrer Bildungs- und Forschungsleistungen diversifiziert. Der weiteren Ausdifferenzierung von Systemen auf der einen Seite entspricht auf der anderen Seite der Versuch, Kompatibilität und Transparenz herzustellen. Dies soll auch als eine

erste Antwort auf die eingangs gestellte Frage bezüglich Harmonisierung oder weiterer Differenzierung verstanden werden, obwohl es sich zur Zeit noch vorrangig um Mechanismen zur Ermöglichung von Mobilität und vergleichender Bewertung handelt.

Innerhalb dieser Relationsbeziehungen müssen sich Hochschulen heute und in der Zukunft positionieren und ihre Bildungs- und Forschungsleistungen gestalten und legitimieren. Durch die Entwicklung international orientierter markt- und wettbewerbsförmiger Elemente haben auch Hochschulreformprozesse anderer Länder und die Hochschulpolitik internationaler Organisationen an Bedeutung für das deutsche Hochschulsystem gewonnen. Als ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld erweist sich in diesem Kontext die Frage nach den Widersprüchen und Problemen im neuen Steuerungsmix.

(2) *Mesoebene*: Insbesondere im Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen ist eine Neubestimmung des Verhältnisses von staatlicher Steuerung und Regulierung auf der einen Seite und institutioneller Autonomie und Selbstorganisation auf der anderen Seite erforderlich. Eine daraus sich ergebende Fragestellung für weitere Forschung ist: Was passiert, wenn Makroebene (international) und Mikroebene (institutionell) sich miteinander verbünden, um der angeschlagenen Mesoebene (staatlich) weitere Kompetenzen zu entwinden? Siegt dann der Markt oder eine neue, supranationale Bürokratie?

(3) *Mikroebene*: Noch ist die Annahme, dass die neuen Typen der institutionellen Handlungs koordinierung tatsächlich die Leistungs-, Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen zu steigern vermögen, nicht empirisch nachgewiesen. Die unter dem Governance-Konzept diskutierten neuen Regelungsstrukturen – derzeit an zehn deutschen Hochschulen mit Förderung der VW-Stiftung exemplarisch in der Implementationsphase – müssen den Nachweis ihrer Leistungsfähigkeit erst noch erbringen. Auch hier tut sich ein Feld für weitere Forschung auf.

Literatur

Barblan, Andris, Kehm, Barbara M., Reichert, Sybille, Teichler, Ulrich (Hg.) (1998): *Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung

- Barblan, Andris, Reichert, Sybille, Schotte-Kmoch, Martina, Teichler, Ulrich (1999): *Implementing European Policies in Higher Education Institutions*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
- Baron, Britta (1993): *The Politics of Academic Mobility in Western Europe*. In: *Higher Education Policy*, Vol. 6, Nr. 3, S. 50-54
- Baron Britta (1996): *International Education in European Universities: Where are we? Where do we go?* Vortrag auf der EAIE Konferenz, Dezember in Budapest (mimeo)
- Blumenthal, Peggy, Goodwin, Craufurd, Smith, Alan, Teichler, Ulrich (Hg.) (1996): *Academic Mobility in a Changing World*. London: Jessica Kingsley
- Campbell, Carolyn, Wende, Marijk van der (2000): *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*. Brussels: ENQA
- Enders, Jürgen (2001): *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*. Westport (Conn.), London: Greenwood Press.
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzmann, Simon, Scott, Peter, Trow, Martin (1994): *The New Production of Knowledge*. London: Sage
- Gibbons, Michael (1998): *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Washington: The World Bank
- Goedegebuure, Leo, Van Vught, Frans (Hg.) (1994): *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Utrecht: Lemma
- Haug, Guy, Kirstein, Jette, Knudsen, Inge (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999. Copenhagen: Danish Rectors' Conference
- Källemark, Torsten, Wende, Marijk van der (2000): *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm : National Agency for Higher Education.
- Kampf, Karola (2002): *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Inauguraldissertation, Universität Mainz
- Kehm, Barbara M. (1998): *Verpasste Internationalisierung?* In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, Jg. 48, Nr. 1, S. 56-62
- Kehm, Barbara M. (1999): *Strategic Management of Internationalisation Processes. Problems and Options*. In: *TEAM – Tertiary Education and Management*, Jg. 5, Nr. 4, S. 369-382
- Kehm, Barbara M.; Pasternack, Peer (2001): *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Weinheim, Basel: Beltz
- Kerr, Clark (1990): *The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two 'Laws of Motion' in Conflict?* In: *European Journal of Education*, Vol. 25, Nr. 1, S. 5-22
- Knight, Jane (1999): *Internationalisation in Higher Education*. In: Jane Knight, Hans de Wit (Hg.): *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: OECD/IMHE, S. 13-28
- Meek, Lynn V., Goedegebuure, Leo, Kivinen, Osmo, Rinne, Risto (Hg.) (1998): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon/IAU Press
- Nowotny, Helga, Scott, Peter, Gibbons, Michael (2001): *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Oxford: Blackwell
- OECD (1998): *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD

- Ollikainen, Aaro (1999): The Single Market für Education and National Educational Policy. Ph.D. Thesis, Turku: Turku University
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien, Köln, Graz: Böhlau
- Schwarz, Stefanie, Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Scott, Peter (Hg.) (1998): The Globalization of Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press
- Sporn, Barbara (1999): Adaptive University Structures. London: Jessica Kingsley
- Teichler, Ulrich (1998): The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education. In: Peter Scott (Hg.): The Globalization of Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press, S. 88-99
- Teichler, Ulrich (2000): Internationalisierung als Aufgabe der Hochschule in Europa. In: Jan C. Joerden et al. (Hg.): Universitäten im 21. Jahrhundert. Heidelberg: Springer, S. 169-183
- Teichler, Ulrich (2002): Internationalisierung der Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, Vol. 50, Nr. 1, S. 3-9
- Wächter, Bernd (Hg.) (1999): Internationalisation in Higher Education. Bonn: Lemmens
- Wende, Marijk van der (1996): Internationalising the Curriculum in Higher Education. In: OECD (Hg.): Internationalisation of Higher Education. Paris: OECD, S. 35-89
- Wende, Marijk van der (1999): The Bologna Declaration: Enhancing Transparency and Competitiveness of European Higher Education. Paper presented at the Fourth Annual Conference of GATE, Melbourne/Australia (mimeo)
- Wit, Hans de (2001): Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis. Ph.D. Thesis, Amsterdam: University of Amsterdam

Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule?

Ulrich Teichler
Kassel

1. Entwicklungstendenzen der Diskussion

Die öffentliche Diskussion über Hochschulfragen konzentriert sich zu einem gegebenen Zeitpunkt jeweils auf ein oder auch möglicherweise zwei bis drei große Themen. Hoffnungen, Sorgen und Aktivitäten tendieren dazu, wenige ausgewählte Themen in den Mittelpunkt zu stellen. Solche Themenschwerpunkte sind jedoch kurzfristig: Sie sind meistens nur für etwa fünf bis höchstens zehn Jahre gegeben. Die Schlagwörter, die in diesem Zeitraum verwendet werden, helfen zur Setzung von Prioritäten und zur Herausbildung von Moden. Das gesamte Hochschulwesen wird aus dem Blickwinkel einer solchen Akzentsetzung anders gesehen. Wenn schließlich die Zeit besonderer Aufmerksamkeit für ein Thema vorbei ist, mögen mancherlei Reformen realisiert sein, aber in der Regel sind die Probleme noch nicht gelöst. Die Suche nach Verbesserungen geht weiter, aber gewöhnlich unter erschwerten Bedingungen.

Die Internationalisierung des Hochschulwesens wurde im Laufe der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts ein zentrales Thema – wobei sich natürlich die Frage stellt, ob wir inzwischen mit einem baldigen Ende der Popularität dieser Diskussion und der darauf bezogenen Aktivitäten zu rechnen haben und ob die leichte Themenverschiebung in Richtung Globalisierung dafür verantwortlich ist, dass der Themenkreis sich so lange gehalten hat.

2. Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung

Wenn Fragen des Hochschulwesens, die mit einem Hinausgehen über nationale Grenzen verbunden sind, zur Diskussion stehen, werden in Europa

vor allem drei Begriffe in die Diskussion geworfen: international, global und europäisch. Wenn es um Entwicklungstrends bzw. politische Ziele geht, ist entsprechend von Internationalisierung, Globalisierung bzw. Europäisierung die Rede (vgl. die Übersichten in Blumenthal u. a. 1996; Wächter 1999; de Wit 2002).

Die Verwendung der drei Begriffe ähnelt sich in zweierlei Hinsicht. Erstens ist den Begriffen die Aussage gemein, dass Hochschulen weniger national geprägt sein werden bzw. sein sollen als in der Vergangenheit. Zweitens werden alle drei Begriffe sowohl zur Kennzeichnung von Änderungen in Kontexten, in denen sich die Hochschulen bewegen, als auch zur Charakterisierung von Entwicklungen im Innenleben der Hochschulen verwendet.

Die drei Begriffe unterscheiden sich zumindest zu Beginn der genannten Diskussionen in zwei Richtungen. Erstens haben sie eine je gesonderte Grundbedeutung (siehe Knight 1996; Scott 1998 und 1999; Teichler 1999; van der Wende 2001):

- Internationalisierung spricht eine Zunahme grenzüberschreitender Aktivitäten an, wobei nationale Hochschulsysteme im Prinzip bestehen bleiben;
- Globalisierung ist in der Regel mit der Vorstellung verbunden, dass Grenzen und nationale Systeme verschwimmen oder sogar verschwinden;
- Europäisierung ist die regionale Version von Internationalisierung oder Globalisierung – in der öffentlichen Diskussion häufiger Ersteres (vgl. Race 1997).

Zweitens werden die verschiedenen Begriffe gewöhnlich in Verbindung mit bestimmten Phänomenen verwendet:

- Internationalisierung wird gewöhnlich mit physischer Mobilität, wissenschaftlicher Kooperation, der wissenschaftlichen Tradition des Wissenstransfers und mit internationaler Bildung in Beziehung gesetzt.
- Von Europäisierung ist ebenfalls oft die Rede, wenn es um Mobilität und Kooperation geht, aber darüber hinaus geht es auch um Aspekte der Hochschulintegration innerhalb der Region sowie um Fragen von Vielfalt und Konvergenz der Systeme einerseits und um Aspekte der Abgrenzung von anderen Regionen der Welt andererseits.

- Globalisierung wird vor allem mit Marktsteuerung, transnationalen Angeboten von Studienprogrammen und mit kommerziellem Wissenstransfer in Verbindung gebracht (vgl. El-Khawas 1994; Lenn 1999; Mestenhauser und Ellinghoe 1998; Middlehurst 2000; Sadlak 2001; van der Wende 2001).

Wie später noch zu zeigen sein wird, ist der Sprachgebrauch in den öffentlichen Diskussionen allerdings nicht konsistent und nicht über längere Zeiträume stabil. Inzwischen hat der Begriff „Globalisierung“ den der „Internationalisierung“ in der öffentlichen Diskussion weitgehend verdrängt, wobei die ursprüngliche terminologische Differenz der beiden Begriffe immer mehr aus den Augen verloren zu werden scheint.

3. Internationalisierung der Hochschulen – kein neues Phänomen

Die Forderung, dass die Hochschulen stärker international werden sollten, ist etwas überraschend, denn Universitäten gelten weithin als die genuin internationalsten Organisationen moderner Gesellschaften. Das Wissen, das von den Universitäten gewonnen, bewahrt und vermittelt wird, ist in vielen Bereichen universeller Natur. Es ist seit langem das Ziel der Universitäten, Wissen in aller Welt zu sammeln. Wissenschaftler sind oft durch kosmopolitische Werte gekennzeichnet. „Internationale“ Anerkennung von Wissenschaftlern gilt als das höchste Kennzeichen von Qualität.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass die Hochschulen in einer Spannung zwischen Internationalität des Wissens und nationaler Prägung von Strukturen, Organisation und Studiengängen stehen (siehe Kerr 1990). Hinzu kommt, dass die Aktivitäten internationaler Mobilität und Kooperation, bevor die aktuelle Internationalisierungswelle begann, insgesamt nicht sehr umfangreich waren.

Historiker machen uns jedoch darauf aufmerksam, dass die starke nationale Prägung der Hochschulen nur für das 19. und 20. Jahrhundert galt. Heutzutage kann man von einer „Re-Internationalisierung“ der Hochschulen sprechen.

4. Internationalisierung – mehr als graduelle Veränderungen

In den meisten Analysen zur Internationalisierung des Hochschulwesens wird sichtbar, dass der Begriff nicht verwendet wird, um auf – erwünschte bzw. realisierte – graduelle Verschiebungen hinzuweisen. Vielmehr scheint es um qualitative Sprünge zu gehen (Teichler 1999):

- Es wird nicht mehr als hinreichend empfunden, dass nur eine begrenzte Zahl von Spitzen-Universitäten international ist. Alle Hochschulen haben in gewissem Maße international zu sein.
- Internationale Aktivitäten an Hochschulen werden nicht mehr als kasuistisch verstanden. Immer häufiger werden sie als regelmäßige und als systematische Bestandteile des Alltags der Hochschulen verstanden.
- Internationale Aktivitäten sind nicht mehr marginal; sie werden zentral: Sie werden in alle wichtigen Entscheidungen einbezogen, und auch die Tätigkeit der Auslandsämter ist stärker als zuvor mit anderen Bereichen verschränkt.
- Internationale Qualifizierung wird nicht mehr nur zur Aufgabe für die zukünftigen Spezialisten des Internationalen, sondern sie wird mehr oder weniger universal: Elemente davon dringen in die meisten Studiengänge ein.

5. Gegenstandsbereiche von Internationalisierungspolitiken und -maßnahmen

Betrachtet man die bisherigen Diskussionen und Analysen zur Internationalisierung der Hochschulen, so werden immer wieder fünf Themenbereiche angesprochen:

- Die Wissensdimension, dabei vor allem Fragen der spatialen Bewegung von Wissen;
- Fragen der Anerkennung von Resultaten des Studiums über Grenzen hinweg;
- Fragen der Einheitlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit verschiedener nationaler Hochschulsysteme;
- die – internationale bzw. nationale – Orientierung der Akteure und schließlich
- die Steuerung der Hochschulen in der Welt.

Bei der folgenden Analyse dieser Gegenstandsbereiche ist nicht in erster Linie beabsichtigt, möglichst detailliert die realen Entwicklungstrends aufzuzeigen. Vielmehr sollen vor allem die Konzeptionen behandelt werden, die der Diskussion über Internationalisierung, Globalisierung und Europäisierung zugrunde liegen.

6. Die Wissenslemente der Internationalisierung

Bisher hat sich keine allgemein unter Wissenschaftlern akzeptierte Klassifikation der Wissensdimensionen entwickelt, die zur Analyse der Wirkungen der Internationalisierung von Hochschulen geeignet ist. Auf der Basis langjähriger Untersuchungen von Fragen der Hochschulkooperation und -mobilität in Europa möchte ich eine neue Klassifikation mit drei Kategorien vorschlagen:

- Wissenstransfer;
- internationales Wissen und internationale Kompetenzen;
- grenzüberschreitende Kommunikation und Diskurse.

Wissenstransfer: In internationalen Prozessen der Kommunikation, Kooperation und Mobilität wird Wissen innerhalb der normalen Disziplinen (d.h. der nicht auf internationale Aspekte spezialisierten Fächer) häufiger, intensiver und schneller von einem Land zu einem anderen transferiert. Dabei handelt es sich oft um einen vertikalen Transfer des Wissens, d.h. eine Bewegung von einem Ort, wo dieses Wissen exklusiv bzw. in einer höheren Qualität gegeben ist, zu einem Ort, wo die Wissensbasis in diesem Bereich defizitär ist. Der Wissenstransfer erfolgt, wie später noch zu behandeln sein wird, mit Hilfe sehr verschiedener Mittel (Medien, physische Mobilität, Zusammenarbeit, transnationale Studienprogramme u.a.m.).

Internationales Wissen und internationale Bildung: Manche Wissensgebiete sind auf Internationales, Fernes, Grenzüberschreitendes und Vergleichendes spezialisiert. Dazu gehören z.B. fremdsprachliche Philologien, Regionalstudien und internationales Recht. Zu Zeiten der Internationalisierung erfahren diese Fächer ein besonderes Wachstum; zugleich werden in anderen Fächern die internationalen und vergleichenden Komponenten ausgebaut (vgl. van der Wende 1996).

Grenzüberschreitende Kommunikation und Diskurse: Lehren, Lernen und Forschung gewinnen generell an Qualität durch kreativen Diskurs: Im Dialog mit Anderen werden verschiedene Konzepte miteinander kon-

frontiert und erhöht sich der Erfahrungsschatz; wir lernen, unsere alten Konzeptionen zu relativieren; wir erweitern unseren Horizont; wir denken mehr vergleichend, und wir kommen schließlich zu komplexeren Perspektiven. Dies kann durchaus im eigenen Lande in der Nachbarschaft erfolgen. Internationale Kommunikation und Mobilität sind jedoch ein Weg, der mit besonders großer Wahrscheinlichkeit und Intensität die bisherigen konzeptionellen „Landkarten“ konstruktiv in Frage zu stellen vermag.

In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Studienfächern wird von internationaler Kooperation und Mobilität im Hinblick auf diese drei Kategorien Unterschiedliches erwartet. Aber alle drei Kategorien sind für die meisten Fächer relevant.

7. Regeln des Wissenstransfers und Internationalisierung

Um sich die Probleme zu vergegenwärtigen, die derzeit bei Wissenstransfer im Zuge der „Internationalisierung“ bzw. „Globalisierung“ zur Diskussion stehen, ist es unvermeidlich, sich einige grundlegende Aspekte des Wissenstransfers ins Bewusstsein zu rufen.

Transfer von Wissen unterscheidet sich prinzipiell von einem Transfer von Gütern und anderen Dienstleistungen. Beim Transfer von Gütern und sonstigen Dienstleistungen verlieren jeweils die Gebenden im Augenblick des Transfers etwas; folgerichtig werden sie mit Ressourcen belohnt, die ihnen mindestens den Verlust kompensieren und in der Regel weitere Gratifikation sichern. Beim Wissenstransfer behalten jedoch die Gebenden ihr Wissen. Wissenschaftliche Kommunikation inkorporiert diese Besonderheit des Nicht-Verlierens beim Wissenschaftstransfer: Wissenschaftliches Wissen wird bereitwillig, offen und im Prinzip kostenfrei weitergegeben. Der einzige damit verbundene Verlust, nämlich der Verlust der Exklusivität des Wissens, wird durch Zitieren der Quelle des Wissens und damit durch Reputationssteigerung für die Gebenden kompensiert.

Auf dem Wege zur Wissensgesellschaft wird erwartet, dass Wissenschaft immer mehr wächst. Dies führt zu einer Kostenexplosion; da die öffentliche Hand weniger als in der Vergangenheit bereit ist, die Generierung des Wissens voll zu alimentieren, wird die Wissenschaft aufgefordert, sich nach weiteren Einnahmequellen umzusehen. Gleichzeitig gewinnt Wissenschaft auf dem Wege in die Wissensgesellschaft an Rele-

vanz für die Entwicklung von Technik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur; mit wachsender Nützlichkeit erhöht sich auch die Chance, Wissen zu verkaufen. Aus beiden Gründen wächst zunehmend neben dem wissenschaftlichen Modus des Wissenstransfers der kommerzielle Modus des Wissenstransfers und gerät dabei oft in Kollision mit dem Ersteren. Kommerzialisierter Wissenschaftstransfer ist keine Besonderheit von Internationalisierung und Globalisierung, aber er wird in diesem Zusammenhang virulenter.

8. Mittel des internationalen Wissenschaftstransfers

In einer Zeit, in welcher Internationalisierung und Globalisierung Schwerpunktthemen der öffentlichen Diskussionen über die Hochschulen sind, ist es eine zentrale Frage, wie Wissenschaftstransfer erfolgreicher gestaltet werden kann als in der Vergangenheit. Vier Arten von Mitteln des internationalen Wissenschaftstransfers werden vor allem angesprochen:

- Physische Mobilität;
- Medien der Wissens-Dissemination (Bücher, Briefe, Artefakte, virtuelle Kommunikation u.ä.);
- Zusammenarbeit in Forschung und Lehre und
- transnationale Studienangebote.

Auf das erste Mittel sei hier näher eingegangen, weil es in Europa von besonderer Bedeutung war und immer noch ist. Physische Mobilität, insbesondere der Studierenden, war im Mittelpunkt der Diskussionen in Europa, als Internationalisierung zum Hauptthema der hochschulpolitischen Debatten aufstieg (siehe Europäische Kommission 1994; Teichler 1998; Altbach und Teichler 2001). Gerade weil die europäische Gemeinschaft Mitte der siebziger Jahre in Hochschulaktivitäten unter der Maxime einstieg, dass die Vielfalt der europäischen Hochschulsysteme dadurch nicht verringert werden sollte, sondern als besonders wertvoll zu betrachten sei, boten sie studentische Mobilität und somit Lernen durch kontrastierende Erfahrung als Schwerpunkt an. Die Erfolgsstory des ERASMUS-Programms lässt sich wie folgt erklären (Teichler 2001b):

- Die studentische Mobilität in Europa ist mehr oder weniger „horizontal“: Sie findet innerhalb von Partnerschaften statt, bei denen die Qualität passen soll, und die Lehrenden haben in der Tat den Eindruck,

dass die mobilen Studierenden im Durchschnitt mindestens so kompetent sind wie ihre heimischen Studierenden.

- Darüber hinaus lässt sich Mobilität innerhalb von Europa als „mobility light“ bezeichnen. Es ist keine Mobilität zwischen fernen Kulturen, bei der mit einem Schock durch allzu Ungewohntes oder mit exotischer Begeisterung zu rechnen ist – gleichwohl sind die im europäischen Ausland gemachten Erfahrungen hinreichend unterschiedlich zu den Erfahrungen daheim, dass eine Horzionterweiterung wahrscheinlich ist.

Sicherlich wird physische Mobilität in Europa weiter zunehmen. Nur scheint die Prognose keineswegs gewagt, dass der Stellenwert der physischen Mobilität relativ unter den Aktivitäten des Wissenstransfers zurückgehen wird.

9. Persistenz der Vielfalt oder wachsende strukturelle Homogenität der Hochschulsysteme?

In der Vergangenheit variierten die nationalen Hochschulsysteme sehr stark. In den letzten Jahrzehnten hat es eine Fülle struktureller Reformen gegeben, bei denen es zuweilen sowohl konvergente Entwicklungslinien als auch zum Teil wachsende Divergenzen gab.

In der Zeit von Ende der achtziger bis Mitte der neunziger Jahre, als die studentische Mobilität in Europa deutlich zunahm, scheint die strukturelle Heterogenität der nationalen Hochschulsysteme in Europa kein großes Hindernis gewesen zu sein. In den letzten Jahren wird jedoch mehr und mehr vermutet, dass innerhalb der europäischen Länder die innere Diversität der nationalen Hochschulsysteme immer größer wird.

Demgegenüber antworten mit dem „Bologna-Prozess“ viele europäische Länder auf Globalisierung und wachsende Differenzierung des Hochschulwesens mit der Schaffung von ähnlichen Strukturen der nationalen Hochschulsysteme im Hinblick auf die Dauer der Studiengänge und die Arten der Studienabschlüsse (Haug, Kirstein und Knudsen 1999; Haug und Tauch 2001; Teichler 2001a). Offen ist allerdings, ob ein Ähnlichwerden der Form tatsächlich den Trends höherer Differenzierung entgegenwirkt. Denkbar ist durchaus, dass das nicht der Fall ist und dass demgegenüber in Kürze eine Welle des Messens feiner Differenzen in der Qualität der Leistungen einsetzen wird.

10. Strategien der Hochschulen und nationale Steuerung

Experten stimmen darin überein, dass in Europa seit den achtziger Jahren eine deutliche Veränderung in der Steuerung nationaler Hochschulsysteme und in der Verwaltung der einzelnen Hochschulen zu beobachten ist. In fast allen europäischen Ländern vollzieht sich ein Prozess, in dem der Staat die detaillierte Aufsicht bzw. Kontrolle der Hochschulen verringert; stattdessen wirkt er eher über Zielvorgaben bzw. leistungsorientierte Mittelvergabe auf die Hochschulen ein. Gleichzeitig werden die einzelnen Hochschulen stärker zu strategischen Akteuren; auch bauen sie ein Managementsystem, u.a. in der Stärkung exekutiver Funktionen, auf. Integraler Bestandteil dieser Veränderungen ist auch das Anwachsen von Aktivitäten der Hochschulevaluation; sie dienen der Rückmeldung für die wissenschaftlichen Akteure und das Management sowie der Rechenschaft gegenüber Staat und Gesellschaft.

Dieser Prozess des Wandels der Steuerungs- und Verwaltungssysteme von Hochschulen war im Prinzip jeweils ein nationaler Prozess. In zweierlei Hinsicht wirkten jedoch die Veränderungen, die mit den Schlagworten Internationalisierung und Globalisierung charakterisiert wurden, in diese nationalen Reformen zur Stärkung der strategischen Rolle der einzelnen Hochschulen hinein.

Erstens wurden internationale Aktivitäten von den Hochschulen zunehmend als wichtig empfunden. Hochschulen hielten es nunmehr immer mehr für nötig, Strategien für ihre internationalen Aktivitäten zu entwickeln und zugleich bei allen wichtigen strategischen Entscheidungen zu prüfen, was dies für Folgen für die internationalen Aktivitäten der Hochschule hat.

Zweitens wurde angenommen, dass die Hochschulen immer weniger von einem nationalen Bedingungsrahmen geprägt sind und sich immer weniger allein gegenüber der nationalen Hochschullandschaft zu positionieren hätten. Sie hätten ein Profil in einer über das eigene Land hinausgehenden Hochschullandschaft zu finden (Kehm 1999).

In dieser Diskussion trat seit etwa Mitte der neunziger Jahre der Terminus „Globalisierung“ zunehmend an die Stelle von „Internationalisierung“. Damit waren zwei Akzentverschiebungen verbunden:

- Nachdem in Europa einige Jahre lang Fragen der Europäisierung im Vordergrund gestanden hatten, wandte sich die Aufmerksamkeit nun stärker der Hochschulwelt außerhalb Europas zu. So scheint die Ziel-

setzung des sogenannten „Bologna-Prozesses“, einen „europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, von der Absicht initiiert worden zu sein, die Hochschulen Kontinental-Europas weltweit stärker attraktiv zu machen.

- Mehr als zuvor verbreitete sich die Vorstellung, dass die Situation der Hochschulen zunehmend vom Wettbewerb auf einem weltweiten Hochschulmarkt bestimmt werde. In diesem Zusammenhang erhöhte sich die Aufmerksamkeit für die Zunahme transnationaler Studienangebote und für die mit dem GATS-Abkommen verbundene Debatte über Chancen und Probleme einer Gleichsetzung der Leistungen der Hochschulen mit kommerziellen Dienstleistungen.

Diese beiden Trends machen es allerdings keineswegs erforderlich, den Begriff „Globalisierung“ so sehr in den Vordergrund zu rücken. Denn erstens wird der weltweite Bezug ebenso vom Terminus „Internationalisierung“ angesprochen. Auch ist die stärkere Betonung der Kooperation und Mobilität zwischen Europa und anderen Teilen der Welt allenfalls eine graduelle, aber keine prinzipielle Akzentverschiebung.

Zweitens ist nicht zu erkennen, dass mit einer wachsenden Bedeutung eines weltweiten Wettbewerbs der Hochschulen die Bedeutung nationaler Einheiten und Bedingungen sich deutlich verringert, was ursprünglich in der Verwendung des Begriffs „Globalisierung“ signalisiert wurde. Die nationalen Hochschulpolitiken scheinen vielmehr die fortschreitende Internationalisierung immer häufiger zum Anlass zu nehmen, den Hochschulen ihres Landes in der weltweiten Hochschullandschaft Vorteile zuzuschancen zu wollen; vormals nationale Politiken scheinen zunehmend nationalistisch zu werden.

Drittens ist es nicht unbedingt einleuchtend, dass die Hochschulen in ihren internationalisierungs-strategischen Entscheidungen vor dem unausweichlichen Zwang stehen, das Paradigma von Kooperation und Vertrauen durch ein Wettbewerbsparadigma zu ersetzen. Vielleicht können viele Hochschulen besser und erfolgreicher ein Profil entwickeln und pflegen, wenn sie enge Austausch- und Kooperationsbeziehungen in gegenseitigem Vertrauen zu Partnern in anderen Ländern eingehen.

Viertens erschöpft sich „Globalisierung“ nicht in verstärkter Marktregulation, wie das aus dem „Tunnel-Blick“ von Managern erscheinen mag. „Global village“, „global learning“ usw. sprechen andere Aspekte der Globalisierung an.

Die wachsende Popularität des Begriffes indiziert also zum Teil Verschiebungen der Situation. Zum Teil ist sie jedoch auf eine „Verwildere- rung“ der Begrifflichkeit zurückzuführen; der Begriff wird zunehmend mit Rekurs auf Wettbewerb und weltweite Beziehungen gebraucht, ohne dass überhaupt noch die Frage gestellt wird, ob nationale Grenzen für die Hochschulen tatsächlich mehr oder weniger verschwinden.

Literatur

- Altbach, P. G. und Teichler, U.: „Internationalisation and Exchanges in a Globalized University“. In: *Journal of Studies in International Education*, 5. Jg., 2001, H. 1, S. 5-25.
- Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A., und Teichler U. (Hg): *Academic Mobility in a Changing World*. London und Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers 1996
- De Wit, H.: *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*. Westport, CT and London: Greenwood Press 2002.
- El-Khawas, E.: „Towards a Global University: Status and Outlook in the United States“. In: *Higher Education Management*, 6. Jg., 1994, H. 1, S. 90-98.
- Europäische Kommission: *Cooperation in Education in the European Union 1976-1994*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 1994.
- Haug, G., Kirstein J. und Knudsen, I.: *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat 1999.
- Haug, G. und Tauch, C.: *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: Finnish National Board of Education 2001.
- Kehm, B. M.: „Strategic Management of Internationalisation Processes: Problems and Options“. In: *Tertiary Education and Management*, 5. Jg., 1999, H. 4, S. 369-382.
- Kerr, C.: „The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two ‚Laws in Motion‘ in Conflict?“ In: *European Journal of Education*, 25. Jg., 1990, H. 1, S. 5-22.
- Knight, J.: „Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework“. In: Knight, J. und de Wit, H. (Hg.): *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association of International Education 1996.
- Lenn, M. P.: „The New Technologies and Borderless Higher Education: The Quality Imperative“. In: *GATE News*, 3. Jg., 1999, H. 2, S. 2-3, 6-8.
- Mestenhauer, J.A. und Ellinghoe, B.J. (Hg.): *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*. Phoenix: Orix Press 1998
- Middlehurst, R.: *The Business of Borderless Education*. London: Committee of Vice Principals and Chancellors 2000.
- Race, J.: *Regional Cooperation in Higher Education: A Background and Overview*. Strasbourg: Council of Europe 1997.

- Sadlak, J.: „Globalization in Higher Education“. In: *International Educator*, 10. Jg., 2001, H. 4, S. 3-5.
- Scott, P. (Hg.): *Globalization in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press 1998.
- Scott, P.: „Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century“. In: *Journal of Studies in International Education*, 4. Jg., 1999, H. 1, S. 3-10.
- Teichler, U.: „Internationalisation of Higher Education: The Role of the European Union“. In: Scott, P. (Hg.): *Globalisation of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press 1998, S. 88-99.
- Teichler, U.: „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe“. In: *Tertiary Education and Management*, 5. Jg., 1999, H. 1, S. 5-23.
- Teichler, U.: „Bachelor-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities“. In: *Yliopistotieto*, 29. Jg., 2001a, H. 1, S. 8-15.
- Teichler, U.: „Changes of ERASMUS Under the Umbrella of SOCRATES“. In: *Journal of Studies in International Education*, 5. Jg., 2001b, H. 3, S. 201-227.
- Teichler, U. (Hg.): *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens 2002.
- Van Damme, D.: „Quality Assurance in an International Environment: National and International Interests and Tensions.“ In: *International Quality Review: Values, Opportunities, and Issues*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation 2002
- Van der Wende, M.: *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective*. Utrecht: Utrecht University 1996 (Ph.D. Dissertation).
- Van der Wende, M.: „Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms“. In: *Higher Education Policy*, 14. Jg., 2001, H. 3, S. 249-259.
- Wächter, B. (Hg.): *Internationalisation in Higher Education*. Bonn: Lemmens 1999.

Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum

Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung

Siegbert Wuttig
Klaudia Knabel
Bonn

Schon die früh im Mittelalter gegründeten universitates waren europäisch ausgerichtet und durch eine hohe geistige und geografische Mobilität der Gelehrten und Scholaren gekennzeichnet. Nicht zu Unrecht stellt daher Walter Rüegg in seiner Geschichte der europäi-

schen Universitäten fest: "Die Universität ist eine, ja die europäische Institution par excellence" (Rüegg 1993, 13). Noch bis zum 16. Jahrhundert waren die europäischen Universitäten überwiegend gleichartig strukturiert und boten nicht zuletzt wegen des Lateinischen als gemeinsame *lingua franca* eine nahezu ideale Voraussetzung für Lehre und Studium an verschiedenen Hochschulen in unterschiedlichen Ländern. ERASMUS von Rotterdam, der Namensgeber für das größte und erfolgreichste Mobilitätsprogramm der EU, ist für die gelebte Mobilität an der Schwelle zur Neuzeit eines der bekanntesten Beispiele. Nach den Schätzungen des deutschen Historikers Nobert Ohler dürften zu dieser Zeit wenigstens 20 bis 25 Prozent der Scholaren mindestens einmal während ihres Studiums ihren Studienort in Europa gewechselt haben (Ohler 1995, 377). Eine Zahl, von der wir heute in Europa nur träumen können. Selbst in Deutschland haben wir trotz aller Bemühungen in den letzten Jahren bei den Studierenden eine Auslandsmobilitätsrate von nur 13 Prozent. Eine der historischen Ursachen für den Rückgang der Mobilität von Lernenden und Lehrenden im Hochschulbereich des nachmittelalterlichen Europas ist sicher die Gründung nationalstaatlicher Hochschulen und die Auseinanderentwicklung der Hochschulsysteme zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert.

Der bildungspolitische Kontext

Die Europäische Gemeinschaft hat bereits seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts und verstärkt seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre mit einer Reihe von europäischen Mobilitäts- und Hochschulkooperationsprogrammen versucht, eine stärkere Kohäsion der Hochschulbildung in Europa zu erreichen und die Mobilität von Studierenden und Dozenten wieder zu intensivieren. Ziel war dabei neben der Förderung europatauglicher individueller Qualifikationsprofile vor allem die Stärkung der institutionellen Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen in Europa, die Entwicklung einer europäischen Dimension in den Hochschulen und die Herausbildung einer europäischen Identität durch die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen. Letztlich sollten die auf die Internationalisierung der Hochschulzusammenarbeit angelegten Programme der EG im Zeichen der Schaffung eines europäischen Binnenmarktes dazu beitragen, Europa zu einem wettbewerbs- und konkurrenzfähigen Wirtschaftsraum in der Welt zu machen. Das Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft von 1991 trägt diesem Ansatz nachdrücklich Rechnung. Auch national wurde das Signal aus Brüssel aufgenommen. In Deutschland beteiligten sich die Hochschulen von Anfang an sehr rege an den EG-Programmen und auch die Bildungspolitik erkannte das Erfordernis einer weiteren Internationalisierung des Hochschulbereichs. Als Reaktion auf das EG-Hochschulmemorandum bezeichnete das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1992 "eine stärkere Internationalisierung unserer Bildungseinrichtungen und auch die Internationalisierung der Bildungsangebote" als sehr wichtig. In der Folge nahm die Internationalisierung auch in Deutschland einen immer stärkeren Stellenwert in den bildungspolitischen Diskursen ein, und Ulrich Teichler hatte mit seiner Feststellung Recht, dass Internationalisierung des Hochschulwesens das Thema sei, das künftig Hochschulpolitik und Hochschulforschung beschäftigen werde (Teichler 1996, 435). Seit Mitte der 90er Jahre verband sich die Forderung nach einer weiteren Internationalisierung mit der Sorge um die Attraktivität Deutschlands als Studien- und Wissenschaftsstandort für qualifizierte ausländische Studierende und Nachwuchswissenschaftler. Die Forderung von Bund und Ländern nach Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland und nach Maßnahmen zur Gewinnung qualifizierter Ausländer war daher nur folgerichtig. Die Begründung bezog sich dabei nicht

nur auf die "wissenschaftlichen Interessen der Hochschulen", sondern auch auf die "Interessen der Kultur-, Entwicklungs- und Wirtschaftspolitik". DAAD und HRK machten im Rahmen dieser Debatte insbesondere die mangelnde internationale Kompatibilität der deutschen Studienstrukturen für die zu geringe Nachfrage aus dem Ausland verantwortlich. Konsequenterweise wurde mit Mitteln des BMBW vom DAAD ein Demonstrationsprojekt „Auslandsorientierte Studien“ aufgelegt, das auf die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen zielte. Auch die flächendeckende Verwendung des European Credit Transfer System (ECTS), das die EG 1989/90 im Rahmen des ERASMUS-Programms zur Verbesserung der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen einführte, wurde in Deutschland – allerdings erst nach einigen Anlaufschwierigkeiten – als Internationalisierungsinstrument propagiert. Sowohl die Einführung internationaler kompatibler Studienstrukturen mit Bachelor- und Masteranschlüssen als auch von Leistungspunktsystemen nach dem ECTS-Modell fanden dann wenig später 1998 Eingang in die Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) und in der Folge in die Ländergesetzgebung. Durch eine weitere Novelle des HRG von 2002 sind nun die neuen Studienstrukturen ins Regelangebot der Hochschulen aufzunehmen. Nicht nur die Maßnahmen zur Internationalisierung der Studienstrukturen sollten Deutschland wieder attraktiver für das Ausland machen. Erstmals wurde von Bund und Ländern für die Bereiche Hochschule, Forschung und Berufsbildung auch eine Konzertierte Aktion Marketing für den Standort Deutschland initiiert, deren Sekretariat beim DAAD angesiedelt ist. Das ebenfalls vom DAAD koordinierte Hochschulkonsortium GATE bietet den Mitgliedshochschulen eine internationale Plattform zur Werbung und Rekrutierung von qualifizierten Studierenden aus dem Ausland.

Parallel zu dieser nationalen Entwicklung wurden auch auf europäischer Ebene Weichen gestellt, die zur weiteren Internationalisierung der Hochschulen beitragen. Die EU-Kommission forderte von den Hochschulen ab 1997/98 im Rahmen von SOKRATES/ERASMUS ein European Policy Statement (EPS) ein, mit dem die Hochschulen ihre Internationalisierungsstrategie für die europäische Zusammenarbeit darlegen sollten. Wenngleich dieser Versuch insgesamt in der Breite eher nicht den gewünschten Erfolg zeigte, so hat er zumindest die hochschulinterne Diskussion über eine Internationalisierungsstrategie beflügelt. Möglicherweise führt die Beharrlichkeit der Kommission, die das EPS in der aktuellen Programmausschreibung als Voraussetzung für den Erhalt einer

ERASMUS University Charter und damit zur Teilnahme an ERASMUS nennt, mittelfristig doch noch zum gewünschten Ziel.

Der wohl wichtigste bildungspolitische Referenzrahmen für die Internationalisierung der Hochschulen in den kommenden Jahren ist auf europäischer Ebene der sogenannte Bologna-Prozess sowie das gemeinsame Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister und der EU-Kommission. Der bereits mit der Sorbonne-Erklärung der Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien von 1998 vorbereitete europäische Konvergenzprozess zu einer gemeinsamen Architektur der Hochschulsysteme wurde 1999 mit der Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern in Bologna auf eine breitere Basis gestellt. Generelles Ziel ist die Schaffung eines nach außen hin identifizierbaren und dadurch wettbewerbsfähigen Europäischen Hochschulraums (European Higher Education Area). Zu den wichtigsten Zielvereinbarungen zählt die Einführung vergleichbarer, gestufter Abschlussgrade (Bachelor/Master) in Verbindung mit der Ausgabe eines Diploma Supplement sowie die Implementierung eines Leistungspunktesystems nach dem Vorbild von ECTS, das den Transfer und die Akkumulierung von Studienleistungen erlaubt. Zu den Kernelementen des Reformvorhabens gehören aber auch die Förderung von Mobilität und der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung. Außerdem hat man sich auf eine europaweite Kooperation in Fragen der Qualitätssicherung und Akkreditierung geeinigt. Zusammenfassend kann man sagen, dass das gesamte Portfolio von Zielen und Maßnahmen, das unter dem Etikett "Bologna" figuriert, auf die Internationalisierung nationaler Hochschulstrukturen abzielt. Das Reformpaket nimmt dabei eng verzahnt strukturelle Fragen (z.B. Einführung eines zweistufigen Studiensystems) und inhaltliche Aspekte (z.B. europäische Dimension in der Hochschulausbildung) in Angriff.

Auch die Staats- und Regierungschefs der EU haben ein vergleichbares strategisches Ziel formuliert. Auf ihrem Gipfel in Lissabon (März 2000) haben sie sich darauf verständigt, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. In Barcelona (März 2002) nahmen die Regierungschefs bereits ein detailliertes Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister an. Das Programm will die oben genannte Zielsetzung durch Verbesserung der nationalen Bildungssysteme, durch Erleichterung des Zugangs zu Bildung und durch stärkere Zusammenarbeit mit Drittländern erreichen. Die Bildungsminister nehmen in ihrem Pro-

gramm das Gesamtsystem der allgemeinen und beruflichen Bildung ins Visier und benennen in diesem Kontext konkrete Handlungsziele für die Hochschulpolitik. Insbesondere die Maßnahmen und Ziele, die dort unter dem Stichwort "Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt" subsumiert sind, zielen in den Kern von Internationalisierungsdebatten und -strategien der Hochschulen. Neben der Förderung des Fremdsprachenlernens, zielt das Arbeitsprogramm darauf ab, die Mobilität und Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen innerhalb der Europäischen Union zu intensivieren, eine bessere Transparenz, Dokumentation und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Bildungsabschlüssen zu erreichen sowie die Qualitätssicherung und Information über Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten und -strukturen zu stärken.

Die beschriebene Entwicklung zeigt, dass auf europäischer wie auf nationaler Ebene die bildungspolitische Debatte um die Internationalisierung der Hochschulen sehr stark auch von wirtschaftspolitischen und wettbewerblichen Überlegungen beeinflusst ist. Van der Wende konstatiert daher zu Recht eine Dominantenverschiebung von politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Interessen, die bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts die Internationalisierung der Hochschulen vorangetrieben haben (2001, 432). Die Hochschulen sehen sich unter den gewandelten Vorzeichen zunehmend einem Benchmarking auf nationaler und internationaler Ebene gegenüber und damit auch einem Wettbewerb zwischen verschiedenen Hochschularten, zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen um Ressourcen und Reputation sowie um Lehrende und Lernende. Leistungsorientierung, eigenverantwortliches Handeln und Profilbildung der Hochschulen werden in diesem Wettbewerb über den Erfolg auf dem globalen Bildungsmarkt mitentschieden. Die Internationalisierung der Hochschulen und ihrer Studienangebote ist dabei ein konstituierendes Element der Profilbildung und damit ein wichtiger Wettbewerbsfaktor.

Die Internationalisierung des Studiums wird von Hochschulen derzeit im Wesentlichen durch drei grundlegende Maßnahmen vorangebracht: Den grenzüberschreitenden Austausch von Studierenden und Dozenten, die Einführung international kompatibler Studienstrukturen und Studienabschlüsse inklusive der Nutzung des European Credit Transfer System (ECTS) und des Diploma Supplement sowie die Entwicklung internatio-

naler Studiengänge bzw. auslandsorientierter Curricula. Die verschiedenen Instrumente werden oft additiv verwendet.

Damit hat sich vor dem Hintergrund der beschriebenen bildungspolitischen Entwicklungen im Bereich der Internationalisierung deutscher Hochschulen in den 90er Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen. Lange Zeit war Internationalisierung gleichbedeutend mit individueller Mobilität – der Gedanke, dass sie als richtungweisende Strategie das Profil von Studiengängen oder das System von Hochschulbildung insgesamt betreffen könnte, kam nicht auf (Van der Wende 2001, 432). Durch die EU-Programme, aber auch durch bilaterale Programme wie etwa des DAAD oder des Deutsch-Französischen Hochschulkollegs (DFHK, heute Deutsch-Französische Hochschule) wurde insbesondere in den letzten 15 Jahren der bereits klassisch zu nennende Ansatz einer Internationalisierung qua Mobilität zunehmend durch Reformmaßnahmen im Bereich der Studienstrukturen und durch Curriculumentwicklung ergänzt. Bereits 1992 hatte der Wissenschaftsrat in seinen "Empfehlungen zur Internationalisierung der akademischen Beziehungen" neben dem Auslandsstudium auch die Internationalisierung von Studieninhalten und -programmen als notwendiges Instrument der Internationalisierung genannt. Ein Trend, der sich künftig unter anderem durch die Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses noch deutlich intensivieren wird.

Intensivierung von Mobilität und Austausch

Im Jahr 2000 waren 13 Prozent der deutschen Studierenden zum Studium im Ausland (DAAD 2002, 50) – eine Steigerung von immerhin zwei Prozent gegenüber 1997. Um allerdings die von der Bundesregierung und vom DAAD angestrebte Zielmarke von 20 Prozent Auslandsmobilität bei den Studierenden zu erreichen, muss noch viel getan werden. Große Hoffnungen ruhen dabei für den Austausch innerhalb Europas auf dem von der Europäischen Union finanzierten ERASMUS-Programm, das auf institutionellen Partnerschaften und Absprachen aufbaut, und in den letzten fünfzehn Jahren für die Hochschulen zum wichtigsten Motor der Auslandsmobilität geworden ist. Die europaweit am Programm beteiligten über 1.800 Hochschulen aus 30 Ländern konnten bisher rund einer Million Studierenden die Möglichkeit zu einem Auslandsstudium bieten. Auch in Deutschland ist die Erfolgsgeschichte des Programms beeindruckend. 250 Universitäten und Fachhochschulen, an denen rund 98 Prozent der

deutschen Studierenden immatrikuliert sind, nutzen zur Zeit ERASMUS. Insgesamt konnten sie seit 1987 rund 150.000 deutsche Studierende an eine Gasthochschule in einem anderen europäischen Land schicken. Trotz sinkender monatlicher Mobilitätzuschüsse im Taschengeldformat steigt die jährliche Zahl der teilnehmenden Studierenden kontinuierlich. Allein im Studienjahr 2001/2002 haben rund 17.000 deutsche ERASMUS-Studierende einen Teil ihres Studiums im Ausland absolviert. Die Möglichkeit an einer Hochschule solche Angebote zum Auslandsstudium zu erhalten, werden zunehmend zu einem Entscheidungskriterium für Studierende, um sich an einer Hochschule einzuschreiben, und damit zu einem Wettbewerbselement. Auch die Gewinnung ausländischer Studierender hängt zumindest in Europa zunehmend von der Verfügbarkeit von Kooperationsschienen im Rahmen von ERASMUS ab. Immerhin entscheiden sich über dieses Programm jährlich nahezu 16.000 europäische Studierende für ein Studium an einer deutschen Hochschule. Im Vergleich zu solchen strukturierten Partnerschaftsprogrammen spielt die traditionelle individuelle Auslandsförderung von Studierenden in Deutschland quantitativ eher eine untergeordnete Rolle. Ihr Ziel ist auch nicht die systematische Internationalisierung und internationale Zusammenarbeit von Hochschulen wie bei ERASMUS, sondern die Förderung hochqualifizierter Einzelner.

Ein weiteres wichtiges Internationalisierungsinstrument ist der Austausch der Lehrenden. Sie tragen das Ausland in die Gasthochschulen und geben der hohen Zahl von nicht-mobilen Studierenden die Möglichkeit, in den Lehrveranstaltungen andere Unterrichtsstile und Methoden – oft in einer anderen Sprache vorgetragen – zu erleben. Auch in diesem Bereich haben die deutschen Hochschulen in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht. Wiederum ist neben einigen nationalen Individualförderprogrammen für viele Hochschulen ERASMUS das am häufigsten genutzte Internationalisierungsinstrument. Im Hochschuljahr 2001/2002 nutzten rund 2.100 deutsche Dozenten das Programm für einen Lehraufenthalt im europäischen Ausland. Umgekehrt bereicherten fast ebenso viele ausländische Dozenten das Lehrangebot deutscher Hochschulen. Somit belegt die bisherige Entwicklung, dass ERASMUS an den deutschen Hochschulen im Mobilitätsbereich einen Internationalisierungsschub ausgelöst hat und die Auslandsmobilität inzwischen zu einem immer selbstverständlicheren Teil in Studium und Lehre wird. Aber auch in diesem Bereich stehen die Hochschulen im Wettbewerb um knappe För-

dermittel. Die Zuweisung der EU-Fördergelder erfolgt durch den DAAD als Nationale Agentur nach dem Grundsatz der "past performance". Je mehr Studierende und Dozenten eine Hochschule im Vorjahr zu einem Studien- oder Lehraufenthalt im Ausland bewegen konnte, desto höher ist die Zuweisung an Mobilitätzuschüssen und Verwaltungskosten im Folgejahr.

Betrachtet man die geografische Ausrichtung der Auslandsmobilität deutscher Studierender insgesamt und unabhängig von einzelnen Programmschienen oder Förderangeboten, so liegt der Fokus eindeutig auf Europa. Von den 20 häufigsten Zielländern liegen 17 in Europa. Allerdings steigt in den letzten Jahren auch die Zahl der Studierenden, die in den USA, in Kanada, Australien oder Japan, meist auf eigene Faust oder mit einer Individualförderung, ein Teilstudium absolvieren. Deutsche WissenschaftlerInnen orientieren sich jetzt schon deutlich häufiger in außereuropäische Länder. Von den zehn gefragtesten Gastländern liegen nur fünf in Europa. Die Tendenz in einem Drittland zu studieren, zu lehren oder zu forschen wird sich mittelfristig noch verstärken, wenn insbesondere die EU im Rahmen ihrer Öffnungspolitik für Drittländer mit neuen Programminitiativen die Hochschulzusammenarbeit und den Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern mit Ländern außerhalb Europas in größerem Maße unterstützen. Mit den sogenannten Drittlandprogrammen (z.B. ALFA und ALBAN mit Lateinamerika, TEMPUS/ TACIS mit den Neuen Unabhängigen Staaten und der Mongolei, TEMPUS/MEDA mit den Mittelmeeranrainern in Nordafrika und im Nahen Osten, ASIA-LINK, EU-USA/Kanada) bietet die EU den Hochschulen bereits eine Reihe von Gestaltungsinstrumenten für ihre Zusammenarbeit mit außereuropäischen Partnern an. An der deutschen Programmbeteiligung zeigt sich, dass das Interesse der Hochschulen an den betroffenen Regionen zwar hoch ist, aber bei weitem nicht das Teilnahmeniveau der innereuropäischen Programme erreicht und auch innerhalb des Regionenspektrums sehr variiert (hohes Interesse an Osteuropa, aber geringere Nachfrage für Lateinamerika). Mit dem Mitte 2002 vorgestellten Programmvorschlag "ERASMUS Welt" geht die EU noch einen Schritt weiter. Sie bietet mit diesem Programm im Zeitraum 2004 bis 2008 nicht nur gut dotierte Stipendien für hochqualifizierte Studierende und Gastwissenschaftler aus Drittländern, die in Europa ein bis zu zweijähriges Masterstudium absolvieren bzw. dort unterrichten, sondern will zudem ein finanziell ausgestattetes "Label" für die multilateralen europäischen Mas-

terprogramme vergeben, die diese Stipendiaten aufnehmen. Damit ist ein Schritt getan, um Europa als einheitlichen Hochschulraum "nach außen" darzustellen, aber auch zu mehr Wettbewerb zwischen europäischen Hochschulen bzw. Hochschulkonsortien. Denn es darf vermutet werden, dass die Hochschulen, die das EU-Label erhalten, als "Leuchttürme" des europäischen Hochschulraums vermarktet werden und damit Zugang zu weiteren "Geldtöpfen" haben. Der Programmvorschlag zu ERASMUS Welt selbst gibt schon Hinweise. Nur die ausgewählten europäischen "Label"-Masterkurse erhalten zusätzliche Mittel zur Finanzierung von Partnerschaften mit Hochschulen in Drittstaaten und von Stipendien für europäische Studierende und Wissenschaftler, die dort studieren oder lehren.

Insgesamt deuten die politischen Zeichen national und europäisch auf einen deutlichen Ausbau der Mobilität innerhalb Europas und zwischen Europa und der übrigen Welt. Die EU-Kommissarin Viviane Reding hat allein für ERASMUS bis zum Jahre 2010 eine Zielmarke von drei Millionen geförderten Studierenden ausgegeben. Eine substantielle Steigerung der Mobilität und des Austauschs kann allerdings nur gelingen, wenn die Hochschulen willens und in der Lage sind, die politischen Zielvorgaben umzusetzen. Letztlich wird es vor allem von den personellen und finanziellen Ressourcen abhängen, um die gewaltigen Herausforderungen in den Bereichen Beratung, Zulassung, Anerkennung, Unterbringung und Betreuung zu bewältigen.

Implementierung international kompatibler gestufter Abschlüsse

Der bildungspolitischen Forderung nach größerer Attraktivität des deutschen Hochschulsystems durch bessere internationale Kompatibilität der Studienstrukturen und Studienabschlüsse wurde in der zweiten Hälfte der 90er Jahre mit den national finanzierten und vom DAAD verwalteten Demonstrationsprogrammen "International ausgerichtete Studiengänge" und "Bi-nationale integrierte Studienprogramme mit Doppeldiplom" förderpolitisch Rechnung getragen. Die Nachfrage der deutschen Hochschulen überstieg dabei um ein Mehrfaches die Zahl von rund 100 Studiengängen, die zur Zeit gefördert werden. Im Kontext der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 und im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses haben die deutschen Hochschulen inzwischen zahlreiche

weitere Bachelor- und Masterprogramme eingerichtet. Die HRK zählt zur Zeit über 1.500¹ solcher Studiengänge. Dabei zeigen sich die Ingenieurwissenschaften (im Bachelor-Bereich vor allem auf Fachhochschulebene) bisher als besonders innovationsfreudig, gefolgt von den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie den Wirtschaftswissenschaften (DAAD 2002a, 25). Rund 80 Prozent der Bachelorstudiengänge in Deutschland sind dreijährig, die Masterprogramme überwiegend zweijährig. Damit könnte sich allerdings die Einführung international kompatibler Studienstrukturen zumindest im Bachelor-Bereich aufgrund eines straffen Studienablaufs zu einem Hindernis für eine Auslandsphase im Studium entwickeln, wenn diese nicht in das Curriculum integriert wird. Möglicherweise verändert sich innerhalb Europas aber das Studierverhalten auch in der Weise, dass der Bachelor oder der Master vollständig im Ausland absolviert wird. Dies wiederum würde zwischen den Hochschulen zu einem noch stärkeren Wettbewerb um die Studierenden führen. Ein Grund mehr für die Hochschulen, nicht nur international kompatibel, sondern vor allem attraktive Studiengänge zu entwickeln. Dabei stellt sich auch die Forderung nach Sicherstellung von Anerkennung und Transparenz der im Ausland erbrachten Studienleistungen und erworbenen Studienabschlüsse und damit nach der Nutzung von ECTS und des Diploma Supplement. Schließlich wird künftig bei der Beurteilung der Attraktivität und bei der Nachfrage von Studiengängen durch die Studierenden zunehmend mehr die Frage nach der Qualität und damit auch nach der Akkreditierung der Studienangebote gestellt werden.

Im Moment werden die neuen, international kompatiblen Studienprogramme von den Studierenden noch eher zurückhaltend aufgenommen. Im Wintersemester 2001/02 strebten erst 2,7% aller Studierenden einen Bachelor- oder Masterabschluss an, wobei gegenüber den Vorjahren ein leichter Aufwärtstrend zu verzeichnen ist (DAAD 2002a, 88). Ein Grund für die Zurückhaltung der Studierenden ist die noch nicht abschließend geklärte Frage nach der Akzeptanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt. Obwohl Sozialpartner und Verbände wie der VDI im Grunde die Einführung der gestuften Studienstrukturen begrüßen, fehlt es noch an deutlichen Signalen für Einstellung etwa der Bachelor-Absolventen. Auch bei den Hochschulen selbst ist die Diskussion um die Einführung

¹ Die aktuellen Zahlen werden regelmäßig von der HRK erfasst; vgl. <http://www.hrk.hochschulkompass.de>

der neuen Abschlüsse noch in vollem Gange. Daher kommt die vom DAAD in Auftrag gegebene CHEPS/CHE-Studie (DAAD 2002a) auch zum Schluss, dass noch nicht absehbar ist, ob die neuen Strukturen langfristig die herkömmlichen Studiengänge tatsächlich ablösen werden. Zwar hat sich der Wissenschaftsrat in seinen "Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen" (2000) entschieden dafür ausgesprochen, "die unter internationalen Aspekten begonnene Reform der Studienabschlüsse zum Anlass für eine grundlegende Studienreform [...] zu nehmen." Als Vorzüge dieser Studienreform nennt der Wissenschaftsrat "eine stärkere Differenzierung der Studiengänge, ein besser strukturiertes und relevanteres Curriculum, neue Formen des Lehrens und des Lernens, eine stärkere Konzentration auf ‚Schlüsselqualifikationen‘, mehr fächerübergreifende Lernangebote und integrierte Studienphasen im Ausland und Praktika" (DAAD 2002a, 20). Daher auch seine Empfehlung, die neuen Studiengänge nach einer angemessenen Erprobungsphase zu evaluieren und – bei einem positiven Ergebnis – die traditionellen Studiengänge zu ersetzen. Derzeit strebt jedoch mehr als ein Drittel der deutschen Hochschulen keine flächendeckende Einführung der gestuften Abschlüsse an (DAAD 2002a, 44), was auf eine Verfestigung der parallelen Strukturen deutet. Es fragt sich allerdings, wie lange eine solche Parallelität schon allein aus finanziellen Gründen aufrecht zu erhalten ist. Innerhalb einzelner Disziplinen – etwa Kunst, Musik und Theologie – ist die Skepsis sogar so groß, dass eine Etablierung des neuen Systems überhaupt in Frage steht (DAAD 2002a, 88). Nach Einschätzung der genannten Studie wird der Erfolg der neuen Studiengänge mittelfristig wesentlich von drei Faktoren abhängen: von der Akzeptanz der neuen Abschlüsse durch den Arbeitsmarkt, von der Haltung der Studierenden und von den wettbewerblichen Anreizen für die Hochschulen, die neuen Strukturen einzuführen. Dass sich die neuen Strukturen durchsetzen, scheint aber nur eine Frage der Zeit zu sein. Die bildungspolitischen Agenden und der daraus resultierende Systemdruck in Europa legen nahe, dass der Weg zu einer gemeinsamen europäischen Architektur der Studiensysteme und damit zu den neuen Studienstrukturen und -abschlüssen grundsätzlich unumkehrbar ist.

Internationalisierung der Curricula

Trotz aller Bemühungen in den letzten Jahren zur Intensivierung der Auslandsmobilität absolvieren noch immer fast 90 Prozent der deutschen Studierenden ihr komplettes Studium in Deutschland. Dies ist für ein exportorientiertes Land und angesichts des wachsenden Bedarfs an qualifizierten Fach- und Führungskräften mit interkulturellen und fremdsprachlichen Kompetenzen deutlich zu wenig. Die Implementierung von Mobilitätsprogrammen und die Individualförderung von Studierenden alleine können zwar wichtige Impulse für die Auslandsmobilität geben, reichen aber alleine offenbar nicht aus, um die Mobilitätszahlen weiter signifikant zu steigern. Deshalb setzen nationale und europäische Förderprogramme, aber auch die Hochschulen selbst zunehmend auf die Einrichtung von internationalen oder auslandsorientierten Studiengängen und eine internationale Dimension der Studienangebote und -inhalte. Damit sollen systematisch mehr Studierende zu einem Auslandsaufenthalt motiviert, mehr ausländische Studierende gewonnen und eine höhere Anzahl von Studierenden, die "zu Hause" bleiben, erreicht werden (Wächter et al. 1999, 32). Dass bei der Einrichtung attraktiver internationaler Studienangebote die Frage der Rekrutierung in- und ausländischer Studierender und damit die Sicherung von Immatrikulationszahlen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, zeigt sich vor allem in Zeiten rückläufiger Immatrikulationszahlen in bestimmten Fächern.

Die Palette von Maßnahmen zur Internationalisierung der Curricula ist breit. Eine 1996 von OECD/CERI durchgeführte Studie zur Internationalisierung des Hochschulwesens geht von folgender pragmatischer Begriffsbestimmung aus, die sowohl formale als auch inhaltliche Gesichtspunkte berücksichtigt: Als internationalisierte Studienprogramme werden "Curricula mit einer internationalen Ausrichtung der Inhalte [verstanden], die Studenten darauf vorbereiten sollen, (beruflich/sozial) in einem internationalen und multikulturellen Kontext tätig zu werden, und die sich an einheimische und/oder ausländische Studenten richten" (OECD/CERI 1998, 45). Auf der Grundlage dieser Definition kommt die Studie zu folgender Kategorisierung:

- Curricula einer internationalen Fachrichtung (z.B. Internationale Beziehungen, Europäisches Recht);

- Curricula, in denen der traditionelle/ursprüngliche Inhalt der Disziplin durch einen international vergleichenden Ansatz erweitert wird (z.B. Vergleichende Erziehungswissenschaft);
- Curricula, die Studenten auf bestimmte internationale Berufe vorbereiten (z.B. Internationale Betriebswirtschaft, Internationales Rechnungswesen);
- Curricula in Literatur- oder Sprachwissenschaft der neueren Fremdsprachen, die ausdrücklich die Probleme der Kommunikation zwischen den Kulturen behandeln und eine Schulung interkultureller Kompetenzen einschließen;
- Curricula, die Teil von interdisziplinären Studiengängen sind, wie Regionalwissenschaften, in denen mehr als ein Land behandelt wird (z.B. Europa- oder Asienkunde, Skandinavistik);
- Curricula von Studiengängen, die zu gemeinsamen oder doppelten Studienabschlüssen (von Hochschulen in mehreren Ländern) führen;
- Curricula, in denen Pflichtteile an einer oder mehreren Hochschulen im Ausland mit Lehrkräften vor Ort abgehalten werden;
- Curricula, die sich in ihrem Inhalt speziell an ausländische Studenten richten (OECD/CERI 1998, 18f.).

Auf einer Tagung des DAAD zur "Entwicklung von Curricula mit Auslandsbezug" wurden zudem drei Entwicklungsformen von Curricula internationaler oder auslandsorientierter Studiengänge herausgearbeitet. So sind die meisten der vom DAAD oder von der BLK geförderten Studiengänge *unilateral*, also nur von einer deutschen Hochschule entwickelt und weisen bestimmte Internationalisierungselemente auf, wie etwa international kompatible Abschlüsse, Auslandsphasen, ECTS und Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache. Beispiele für *bilateral*, also von Hochschulen aus zwei Ländern entwickelte Curricula finden sich in den deutsch-französischen Studiengängen der Deutsch-Französischen Hochschule und in den vom DAAD geförderten integrierten Studiengängen mit Doppeldiplom, die eine einjährige Auslandsphase einschließen. Im Rahmen der EU-Programme müssen bei der strukturellen Projektzusammenarbeit stets mindestens Hochschulen aus drei verschiedenen Ländern beteiligt sein. Folglich werden dort Curricula *multilateral* entwickelt. So etablierte etwa die Freie Universität Berlin in Kooperation mit verschiedenen anderen europäischen Universitäten einen "European Master in Conference Interpreting" im SOKRATES/ERASMUS-Programm, bei dem

die beteiligten 15 Hochschulen ihre Studiengänge an ein gemeinsames Kerncurriculum anpassen. Gerade solche im Netzwerk entwickelten Projekte haben Modellcharakter und strahlen auf andere Hochschulen in Europa aus. Obwohl es zahlenmäßig erst wenige solcher multilaterale Curricula gibt, sind sie doch im Zusammenhang mit dem politischen Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraums wegweisend und wirken mit einem hohen Reformpotential in die Hochschulen zurück. Die Europäische Kommission und die European University Association (EUA) unterstützen daher nachdrücklich solche Projekte. Die EU-geförderten Pilotvorhaben "Europäische Masterstudiengänge", das von der EUA organisiert wird, und "Tuning educational structures in Europe", das die Universitäten von Deusto (Spanien) und Groningen (Niederlande) koordinieren, sowie der Programmvorschlag "ERASMUS Welt" weisen bereits jetzt den Weg der künftigen europäischen Förderpolitik.

Wenngleich die Internationalisierung der Curricula in den Hochschulen vorankommt, bleibt noch viel zu tun, zumal sie nicht in allen Fächern gleichermaßen betrieben wird. Laut der OECD/CERI-Untersuchung (1998), die in sechs OECD-Staaten (u.a. auch Deutschland) durchgeführt wurde, sind es vor allem die Wirtschaftswissenschaften, die sich um internationale Studienkomponenten bemühen, um ihre Absolventen dem globalisierten Wirtschaftsraum entsprechend auszubilden. Die regelmäßig von der HRK erhobenen Daten über das aktuelle Studienangebot deutscher Hochschulen bestätigen diesen Befund: Von den gerade einmal 692 verzeichneten internationalen Studiengängen sind 96 den Wirtschaftswissenschaften zugeordnet (<http://www.hochschulkompass.de>, Stand November 2002). Voraussetzung für die Etikettierung eines Studiums als "international" ist der Einsatz einer ganzen Palette von Internationalisierungselementen: Mindestens 40% des Studiums müssen in einer Fremdsprache absolviert werden, zwei Semester werden an ausländischen Hochschulen verbracht, das Studium schließt i.d.R. mit einem Doppeldiplom ab. In anderen Fächern ist die Situation allerdings eine völlig andere: Wer demnächst beispielsweise ein Studium der Theaterwissenschaften aufnehmen möchte – eines Faches das nicht nur im Zeitalter des "global village" eine internationale Zusammenarbeit geradezu herausfordert – der bleibt auf Traditionelles angewiesen: Derzeit wird kein einziger Studiengang mit dem Zusatz "international" angeboten.

Ausblick

Bildungspolitisch gibt es in Europa großes Einvernehmen zur Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraums bis zum Jahr 2010. Über die europäischen Hochschulverbände EUA und EURASHE haben die Hochschulen Zustimmung zu diesem Prozess und damit auch zu einer gemeinsamen Architektur der Hochschulsysteme signalisiert. Allerdings zeigt sich im täglichen Umgang mit Hochschulvertretern, dass die "top down"-Vision der Bildungsminister Europas in vielen Fällen noch nicht auf der Ebene der Fachbereiche angekommen ist. Deutlich gegenwärtiger ist dort allerdings das Erfordernis, den sich wandelnden Anforderungen der globalisierten Wissenschaft und Wirtschaft zu stellen und die Internationalisierung der Hochschule und ihrer Studienangebote – nicht nur mit Blick auf Europa – voranzutreiben. Bei den Internationalisierungsinstrumenten, deren sich die deutschen Hochschulen bedienen, handelt es sich oft um die selben, die auch im Kontext des Bologna-Prozesses und damit für den europäischen Hochschulraum diskutiert werden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in Deutschland die Internationalisierungsdebatte in den 90er Jahren von den selben bildungspolitischen Akteuren mit den Hochschulen geführt wurde, die heute federführend den Bologna-Prozess vorantreiben.

Die Hochschulen sehen sich auf nationaler und internationaler Ebene zunehmend mit einem Wettbewerb um Studierende, Dozenten, Mittel und Reputation konfrontiert. Um ihn erfolgreich zu bestehen, müssen sich die Hochschulen fit für den "Markt" machen und ein eigenes internationales Profil entwickeln. Dazu müssen aber auch bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein, wie größere Autonomie und Selbststeuerung, Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie, weitere Professionalisierung der Hochschulverwaltung, Schaffung günstiger Lehr- und Forschungsbedingungen und vor allem Auf- und Ausbau attraktiver und qualitätsgesicherter Studienangebote mit internationalem Zuschnitt. Entscheidend für den Erfolg der Hochschulen im weltweiten Wettbewerb dürfte künftig auch die Fähigkeit sein, strategische Allianzen mit Partnern innerhalb und außerhalb Europas zu formen. Schon jetzt haben sich eine Reihe deutscher Hochschulen in reputierten europäischen Netzwerken positioniert. Der Erfolg bei der Entwicklung europäischer Curricula und bei der Organisation von Austauschprojekten, bei der Mitgestaltung aktueller bildungs- und programmpolitischer Diskurse und der Übernahme von stra-

teigisch wichtigen Aufgaben zum Beispiel für die Europäische Kommission belegen die Richtigkeit dieser Entscheidung und lassen vermuten, dass gerade solche Netzwerke zu den tragenden Säulen des europäischen Hochschulraums werden. Mit der nun politisch forcierten Öffnung Europas für die Hochschulzusammenarbeit mit Drittländern wird die Bedeutung der Netzwerke weiter zunehmen.

Literatur

- DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), *Wissenschaft weltoffen*, Bielefeld: Bertelsmann 2002.
- DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), *Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen*, Bonn 2002a.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz, *Attraktivität durch internationale Kompatibilität*, Dokumente zur Hochschulreform 112/1996, Bonn, 1996.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz, *Deutschland im Europäischen Hochschulraum*, Erklärung des 193. Plenums der HRK, Februar 2001 (<http://www.hrk.de>).
- Kehm, Barbara, *Internationalisierung und Hochschulqualität*, in: Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer / Kreckel, Reinhard (Hg.), *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, S. 261-274, 265.
- Kehm, Barbara / Last, Bärbel in: Kälveborn, Torsten (Hg.), *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*, Stockholm: National Agency for Higher Education 1997, S. 91-152.
- Müßig-Trapp, Peter / Schnitzer, Klaus, *Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums*, Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1997, S. 1-2.
- Nilsson, Bengt, *Internationalising the curriculum*, in: EAIE (Hg.), *Internationalisation at Home. A Position Paper*, Amsterdam 2000, S. 21-28.
- OECD/CERI, *Die Internationalisierung des Hochschulwesens. Ein OECD/CERI-Bericht*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1998.
- Ohler, Norbert, *Reisen im Mittelalter*, München: Deutscher Taschenbuchverlag 1995.
- Rüegg, Walter (Hg.), *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. I, Mittelalter, München: Beck, 1993.
- Teichler, Ulrich, *Comparative higher education: potentials and limits*, in: *Higher Education* 32 (1996) 32, S. 431-465.
- Teichler, Ulrich, *Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen in Europa*, in: Joerden, Jan C., *Universitäten im 21. Jahrhundert*, Berlin: Springer 2000, S. 169-201.
- Teichler, Ulrich / Gordon, Jean / Maiworm, Friedhelm (Hg.), *SOCRATES 2000 Evaluation Study*. Study for the European Commission. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel 2000.

- Trenn, Wolfgang / Wuttig, Siegbert (Red.), Studieren in Europa mit ERASMUS, Bonn 1997
- Van der Wende, Marijk, The International Dimension in National Higher Education Policies: what has changed in Europe in the last five years?, in: European Journal of Education 36 (2001) 4, S. 431-441.
- Wächter, Bernd / Ollikainen, Aaro / Hasewend, Brigitte: Internationalisation of Higher Education, in: Wächter, Bernd (Hg.), Internationalisation in Higher Education. A Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector, Bonn: Lemmens 1999, S.11-92.
- Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen, Köln: Wissenschaftsrat 1992.
- Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor-Magister/Master) in Deutschland, Köln: Wissenschaftsrat 2000.
- Wuttig, Siegbert, Die Entwicklung der Europäischen Bildungsprogramme mit Hochschulbezug, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1(1999). S. 80-85.
- Wuttig, Siegbert / Scholle-Pollmann, Nikola (Red.), Entwicklung von Curricula mit Auslandsbezug, Bonn 2002.

Die Globalisierung des Hochschulsektors und das ‚General Agreement on Trade in Services‘ (GATS)

Karola Hahn
Kassel

Seit einigen Jahren schreitet die Globalisierung auch im Politikfeld ‚Hochschule‘ signifikant voran. Den Hochschulen kommt in diesem Prozess eine ambivalente Rolle zu: Zum einen sind die Hochschulen selbst handelnde, d.h. wissensgenerierende, -vermittelnde und -distribuierende Subjekte, teilweise sind sie sogar Schlüsselakteure des Prozesses, zum anderen sind sie Objekte (oder ‚Opfer‘) des Wandels (Scott 1998: 122). Die Revolution im Bereich der Kommunikations-, Informations- und Transporttechnologien hat der Globalisierung auf dem Wissenschafts- und Hochschulsektor enormen Vorschub geleistet. Die Aufnahme von Bildungsdienstleistungen in das ‚General Agreement on Trade in Services‘ der Welthandelsorganisation lässt einen weiteren Globalisierungsschub erwarten, der für die Hochschulen und die Hochschulpolitik eine neue Dimension des Wandels darstellt.

In diesem Beitrag wird zunächst aufgezeigt, an welchen Entwicklungen die Globalisierung des Hochschulsektors evident wird. Es werden Kernprozesse und Akteure des globalen Wandels identifiziert. In dieses Bündel multidimensionaler Veränderungen wird das ‚General Agreement on Trade in Services‘ eingeordnet und näher erläutert. Eine schematische Darstellung der politischen Steuerung unter GATS soll die Abläufe zur Entwicklung einer deutschen Position transparenter machen. Das GATS wird in Bezug gesetzt zu deutschen und europäischen Entwicklungen des Bildungssektors. Es wird hinterfragt, ob Hochschulpolitik und Hochschulen in Deutschland ausreichend auf die neuen Herausforderungen vorbereitet sind. Die polarisierten Argumente und Zukunftsszenarien werden aufgezeigt und die wesentlichen Fragen für weitere Forschungen thematisiert.

1. Kernprozesse des globalen Wandels auf dem Hochschulsektor

Unter dem Begriff ‚Globalisierung‘ werden eine Vielzahl unterschiedlicher Prozesse zusammengefasst. Die Bedeutungen reichen von ‚Superkomplexität‘, über ‚Entgrenzung‘, ‚Verdichtung sozialer Lebensräume‘ bis hin zur ‚Denationalisierung‘, um nur einige zu nennen. Die Globalisierung des Hochschulsektors ist Ausdruck eines multidimensionalen Wandels. Bei diesem Wandel lassen sich einzelne, eng mit einander verwobene Kernprozesse identifizieren. Gemeinsames Charakteristikum dieser Prozesse ist, dass sie auf globaler Ebene stattfinden, aber tiefgreifende Auswirkungen auf nationalstaatliche Bildungspolitiken und die nationalstaatlich verankerte Institution ‚Hochschule‘ haben.

1.1 *Die Ökonomisierung der Hochschulen*

Der ökonomische Druck auf die Hochschulen ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Uwe Schimank spricht in diesem Zusammenhang von einer „historischen Koinzidenz von Herausforderungen und Knappheit“ (Schimank 2000: 96), welche die Lage der Universitäten in einer Zeit von Aufgabenwandel und Aufgabenzuwachs bei (relativer) Ressourcenreduktion schwierig macht. Diese Entwicklungen gehen einher mit der zunehmenden Globalisierung, dem Bedeutungszuwachs der wissenschaftsbasierten Wirtschaft und der Zunahme des globalen Wettbewerbs. Als Folge davon kann eine Verbetriebswirtschaftlichung der Hochschulen, d.h. die marktförmige Gestaltung der Institution ‚Hochschule‘ mit Hilfe des Neuen Steuerungsmodells, sowie die Ökonomisierung der Verhaltensorientierungen beobachtet werden (Lohmann 2002). Vorangetrieben durch politische und gesellschaftliche Forderungen nach mehr Effizienz, Effektivität und Responsivität, finden das Modell der unternehmerischen Hochschule und das Prinzip des Wettbewerbs auf dem Hochschulsektor zunehmend Anklang (u.a. Monopolkommission 2000). Autonomie und Deregulierung der ‚entfesselten‘ Hochschulen (Müller-Böling 2000) sowie eine neue Rolle des Staates als ‚evaluative state‘ (Neave et al. 2002) werden allgemein als angemessene Steuerungsphilosophie für die neuen Herausforderungen der Hochschulen erachtet.

1.2 Die Demonopolisierung der staatlichen Hochschulen

Eine der auffälligsten Entwicklungen auf dem tertiären Bildungssektor ist der sprunghafte Anstieg neuer Akteure, die ‚Hochschulbildung‘ anbieten. Viele dieser Anbieter sind nicht dem klassischen Hochschulsektor zuzurechnen. Zunehmend agieren private Hochschulen, Firmenuniversitäten, kommerzielle Anbieter (‚degree mills‘, ‚non-official HE provider‘), virtuelle Hochschulen, Hochschulkonsortien (Netzwerke), transsektorische Konsortien, transnationale Multi-Campus Universitäten und regionale Hochschul-Cluster auf dem Hochschulmarkt.

Eine Demonopolisierung der ‚konventionellen‘, historisch nationalstaatlich verankerten Hochschulen ist die Folge (Robertson 2000: 86). Diese Demonopolisierung ist einerseits Ausdruck einer verzögerten Anpassung der staatlichen Hochschulen an geänderte gesellschaftliche Bedürfnisse (‚responsiveness‘), andererseits aber auch für eine gestiegene Nachfrage und den damit verbundenen zunehmenden Wettbewerb auf dem Bildungsmarkt. Die (traditionellen) Hochschulen laufen Gefahr, in Zukunft weiteres Terrain auf dem Sektor der tertiären Bildung an diejenigen Anbieter zu verlieren, die flexibel nach dem Prinzip der unmittelbaren Bedarfs- und ‚Kunden‘orientierung agieren (‚learn tonight, apply tomorrow‘) (Schreiterer & Witte 2001, S. 18ff.). Diese Reduktion auf eine Schmalspur-(Aus)Bildung ist eine ernstzunehmende Herausforderung für eine forschungsbasierte Hochschulbildung nach Humboldt’schem Prinzip und stellt sowohl Hochschulen als auch Bildungsplaner vor schwierige Aufgaben, sollen doch die Hochschulen auch in Zukunft zu einer nachhaltigen und sozial verträglichen Entwicklung der Gesellschaft beitragen.

1.3 Die Virtualisierung der Hochschulen

Als ernstzunehmende Konkurrenz für die traditionellen Hochschulen sind die stark expandierenden international agierenden virtuellen Universitäten und Fernuniversitäten zu nennen. Bei diesem Phänomen der ‚borderless education‘ (Middlehurst et al. 2000) wird das Schwinden nationaler und sektorieller Grenzen im Bereich der (Hochschul-)Bildung als Ausdruck der Globalisierung besonders deutlich. Ihren Erfolg verdanken diese Hochschultypen einerseits einer verstärkten Nachfrage, andererseits kommunikationstechnologischer Innovationen, die es ermöglichen, netzbasiertes Lehren und Lernen kundenfreundlicher, orts- und zeitunabhän-

gig zu gestalten. Einige der Fernuniversitäten, die zunehmend zur Virtualisierung ihrer Angebote übergehen, haben sich inzwischen zu Megauniversitäten mit mehr als 600.000 Studierenden entwickelt. Besonders interessant ist die Virtualisierung der Hochschulbildung auf dem Sektor der Weiterbildung, des lebenslangen Lernens und der ‚offenen‘ Fernlehre. Hier wird mit neuen netzbasierten Angeboten eine weit größere und differenziertere Zielgruppe angesprochen, als dies den klassischen Hochschulen mit ihrer Hauptzielgruppe der ‚jungen‘ Studierenden möglich ist. Zudem finden die neuen Akteure hier ein ‚grenzenloses‘ und lukratives Marktsegment.

Rolf Schulmeister registriert Ende 2000 ca. 25.000 virtuelle Lehrangebote und 150 virtuelle Universitäten. Als Beispiele für kommerziell arbeitende ‚Bildungsexporteur‘ können UNext.com, Apollo Group, Phoenix University und Jones International University genannt werden. Mehr als 100 weltweit agierende Firmen arbeiten momentan im globalen ‚virtuellen‘ Bildungsgeschäft. Auffallend beim Handel mit virtuellen Bildungsangeboten sind die Verflechtungen und Konzentrationen in der Hand von Medien-Mogulen und multinationalen Unternehmen der Unterhaltungsbranche (Schulmeister 2001). Als Beispiele für typische ‚Infotainment‘-Akteure mögen hier die ‚Jones Education Company‘, ‚The World Learning Network‘ oder die ‚Disney Corporation‘, genannt werden, die weltweit den tertiären Bildungsmarkt erobern (BLK 2000). Die Jones International University, die von einem Kabel-Unternehmer gegründet wurde, nahm inzwischen als erste voll akkreditierte ‚for-profit‘ Cyberspace-Universität den Betrieb auf. Sie hat sich mit ihren bedarfsgerechten Angeboten für Firmen vornehmlich auf den Weiterbildungsmarkt bzw. die Erwachsenenbildung spezialisiert (Schreiterer & Witte 2001: 22).

Auch auf dem deutschen Hochschulmarkt versuchen ausländische private Anbieter Fuß zu fassen, so etwa die zur Apollo-Group gehörende Phoenix University, die als erste voll-virtualisierte Universität einen „Campus“ in Düsseldorf eröffnen wollte. Mittlerweile hat sie sich jedoch wegen ungünstiger Rahmenbedingungen und unzureichender Profitaussichten wieder vom deutschen Markt zurückgezogen. Zunehmend attraktiv für deutsche Hochschulen ist das Einkufen von ‚brand names‘ und Bildungsprogrammen renommierter ausländischer Hochschulen. Im Großen und Ganzen scheint der deutsche Hochschulmarkt bislang jedoch

nicht zu den vorrangigen Zielen ausländischer Bildungsexporteure zu zählen (Schreiterer & Witte 2001).

Im Zusammenhang mit der grenzüberschreitenden virtuellen Lehre hat die Bildungspolitik künftig verstärkt Fragen des Verbraucherschutzes, der Qualitätssicherung und der formellen Anerkennung ‚virtueller‘ Studienabschlüsse zu klären, eine Herausforderung, die nur in internationaler Kooperation bewältigt werden kann (Campbell & Van der Wende 2000). Einige Hochschulexperten befürworten im Hinblick auf die Vielfalt an transnationalen Angeboten, Darbietungsformen und Anbietern sowie die verstärkte internationale studentische Mobilität die Einführung eines Systems multipler Akkreditierungen als qualitätssichernde Maßnahme. Dies soll Transparenz in den ‚Dschungel‘ von Angeboten und Anbietern bringen und somit im Sinne des Verbraucherschutzes eine nationale wie transnationale Qualitätssicherung gewährleisten (Van Vught et al. 2002).

1.4 Die Privatisierung der Hochschulen

Eine weitere, zumindest für den deutschen Hochschulsektor relativ junge Entwicklung ist die Entstehung privater Hochschulen. Bereits 1998 spricht der Stifterverband von einem regelrechten ‚Gründungsboom‘ (Stifterverband 1998: 3). Im August 2002 befinden sich mehr als 10% aller deutschen Hochschulen in nicht-staatlicher Trägerschaft.¹ Sie stellen für die staatlichen Hochschulen eine zunehmende Konkurrenz dar. Auch wenn die privaten Anbieter bislang nur mit niedrigen Studierendenzahlen aufwarten können, so verstärken sie doch den Wettbewerb um die ‚besten‘ oder zahlungskräftigsten Studierenden, um die besten Lehrenden und um staatliche oder supranationale Fördermittel sowie potenzielle Fördergelder aus Wirtschaft oder Stiftungen.

Neben den rein privaten Hochschulen sind auch innovative, ‚gemischte‘ Akteursformen in die Arena getreten, auch dies ein Ausdruck der oben genannten Demonopolisierung. Hierzu zählen Public-Private-Arrangements, interinstitutionelle, internationale und intersektorische Netzwerke oder Konsortien, wie z.B. ‚EuroPACE2000‘, die Lehrangebote verschiede-

¹ Nach einer Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz bestehen im September 2002 in der Bundesrepublik bereits 47 Hochschulen in privater Trägerschaft (von insgesamt 329 Hochschulen). Siehe <http://www.hochschulkompass.hrk.de>

dener europäischer Mutteruniversitäten ins Netz ‚einspeisen‘ oder ‚Universität 21‘ als weltweites Hochschul- und Unternehmensnetzwerk.

Ein ebenfalls relativ junges Phänomen ist die zunehmende Gründung ‚privater‘ Unternehmensuniversitäten, insbesondere auf dem Sektor des Management, der Wirtschafts- und Informationswissenschaften sowie der Kommunikationstechnologien. Durch ihre Fähigkeit, sich leicht zu globalen Allianzen zu organisieren, werden die privaten, gewinnorientierten Anbieter der Infotainment-Branche und die firmeneigenen Hochschulen zu ernstzunehmenden Konkurrenten für die konventionellen Hochschulen.

Auffallend in der Sparte der ‚corporate‘-Akteure ist die inflationäre Verwendung der Bezeichnung ‚Universität‘, die häufig als Markenzeichen missbraucht wird (Kenney-Wallace 2000). In diesem Zusammenhang stellt die Schaffung von Verfahren zur Sicherung akademischer Qualitätsstandards eine große Herausforderung an die Bildungspolitik dar. Die Mehrzahl nicht-traditioneller Akteure bemüht sich um eine nationale oder internationale Zertifizierung oder Akkreditierung. ‚Dienstleistungen‘ dieser Art werden mittlerweile von einer Reihe unterschiedlicher Agenturen zur Qualitätssicherung angeboten. In der Bundesrepublik hat sich der Wissenschaftsrat der Problematik der Sicherung von Qualitätsstandards durch private Bildungsanbieter angenommen und in einem ersten Schritt Vorschläge zur Akkreditierung privater Hochschulen in Deutschland ausgearbeitet (Wissenschaftsrat 2000).

1.5 ‚Kommodifizierung‘ und Kommerzialisierung von Hochschulbildung: Die Entstehung eines internationalen Bildungsmarkts

Nahezu allen neuen Akteuren auf dem internationalen Bildungsmarkt ist gemeinsam, dass sie transnationale, zielgruppenorientierte und ‚bedarfsgerechte‘ Hochschulbildung anbieten. Eine Vielzahl der Akteure, sowohl die Anbieter selbst als auch nationale Regierungen, arbeiten nach markt-orientierten Aspekten und profitgeleiteter Motivation, so dass die Hochschulbildung hier eine starke Kommerzialisierung erfährt. Bereits 1997 erkennt eine europaweite komparative Studie im Hinblick auf die Internationalisierung der Hochschulen eine Verschiebung zu ökonomischen Motiven (Kälvemark & Van der Wende 1997). Genährt wird diese Entwicklung durch eine steigende Nachfrage nach Hochschulbildung, sowohl

quantitativ als auch qualitativ, die sich in einer permanent steigenden Mobilität von Studierenden und Graduierten weltweit ausdrückt. Australische Studien prognostizieren für das Jahr 2010 eine weltweite Hochschulzugangsrage von 20% und eine internationale Mobilität von ca. 2,75 Mio. Studierenden (z.B. Blight, Davis & Olsen 2000: 97 und 99).

Eng verbunden mit der Virtualisierung von Bildungsangeboten ist das Vordringen international agierender Akteure in vormalig nationale Bildungsmärkte, etwa durch Gründungen sogenannter ‚Offshore‘- oder ‚Branch‘-Campuse. Besonders aktiv in diesem Bereich sind britische, australische und U.S.-amerikanische Hochschulen, die vornehmlich im asiatisch-pazifischen Raum, aber auch in Europa – hier verstärkt in mitteleuropäischen Ländern –, in Afrika und Lateinamerika ‚Niederlassungen‘ gründen. Als typischer Akteur eines aggressiven Bildungsexports durch internationale Expansion kann die australische Monash University mit ihrem weltweiten Netz an Niederlassungen genannt werden.

Neben den Offshore-Gründungen ist auch das sogenannte ‚Franchising‘, d.h. das Lizenzieren der Verleihung akademischer Grade an ausländischen Hochschulen, die unter dem ‚Label‘ der lizenzgebenden Hochschule agieren, zur Normalität geworden. Besonders verbreitet ist diese Art des Bildungsexports bei den britischen Hochschulen. Sie übertragen ihre ‚degree awarding power‘ für selbst entwickelte Studiengänge auf ausländische Hochschulen, vornehmlich in Südostasien und Osteuropa, aber zunehmend auch innerhalb der EU. Geregelt werden diese Arrangements mit Vertragshochschulen durch einen von der Quality Assurance Agency kontrollierten ‚Code of Practice‘, der die Qualitätssicherung gewährleisten soll.

Seit kurzem versuchen auch die deutschen Hochschulen sich am Geschäft des Bildungsexports zu beteiligen. Es ist explizites Ziel der Hochschulpolitik, den internationalen Bildungsmarkt nicht mehr nur angelsächsischen Anbietern zu überlassen. Unterstützt durch die ‚Zukunftsinitiative Hochschule‘ versuchen einige Hochschulen mit Bundesförderung, Teilssegmente dieses internationalen Bildungsmarktes durch Studienexport zu erobern. Es bleibt abzuwarten, ob diese Offshore-Vorhaben von Erfolg gekrönt sein werden und ob sich diese nach Auslaufen der Anschubfinanzierung weiter tragen können. Ergänzt wird der Bildungsexport durch weltweite Vermarktungsaktivitäten, etwa im Rahmen der Initiativen ‚Qualified in Germany‘ und ‚Hi Potentials! International Careers Made in Germany‘ sowie die Gründung von GATE, einem Konsortium

das zum Ziel hat, das internationale Hochschulmarketing zu verbessern und die Attraktivität des Studien- und Forschungsstandorts Deutschland zu stärken.²

1.6 Die Denationalisierung des Politikfelds ‚Hochschule‘

Neben den oben genannten Prozessen, die sich im Wesentlichen auf die Institution ‚Hochschule‘, deren ‚Produkte‘ und die Anbieter von Hochschulbildung beziehen, kann auch eine Entwicklung beobachtet werden, die das gesamte Politikfeld umfasst. Im Zuge von Globalisierung und Europäisierung ist eine zunehmende Denationalisierung des Politikfelds ‚Hochschule‘ zu beobachten. Der wachsende Verlust der Steuerungsfähigkeit des Staates auf dem Hochschulsektor ist ein Phänomen, das verschiedene Ursachen hat. Hier werden jedoch nur solche berücksichtigt, die auf die europäische Integration zurückzuführen sind.

In den 70er Jahren leitete die Förderpolitik der Europäischen Gemeinschaft mit Auflage der EU-Kooperationsprogramme die Epoche der Denationalisierung der Bildungspolitik der EG-Mitgliedsstaaten ein (Teichler 1999). Mit dem Vertrag von Maastricht und der Einführung des SOKRATES-Hochschulvertrags wird die politische Steuerung der Hochschulpolitik zunehmend auf die supranationale Ebene verschoben, was zu einer erheblichen Komplexitätssteigerung führt. (Pasternack & Kehm 2001) Ergänzt wurde diese Entwicklung der Denationalisierung durch eine voluntaristische Initiative europäischer Bildungsminister, die in der Sorbonne-Erklärung (1998) ihren ersten Ausgangspunkt fand und mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration (1999) zu einem breiten zwischenstaatlichen politischen Prozess ausgeweitet wurde. Der sogenannte ‚Bologna-Prozess‘, der mittlerweile von mehr als 30 europäischen Ländern getragen wird, folgt der Vision der Schaffung eines europäischen Bildungsraums, der bis zum Jahr 2010 realisiert werden soll. Diese ‚pan-europäische‘ Initiative umfasst zunehmend auch den gesamten europäischen Forschungssektor – eine Entwicklung, die eine weitere Denationalisierung der Hochschulpolitik nach sich ziehen wird.

² Informationen zu den genannten Initiativen finden sich auf dem Server des Deutschen Akademischen Austauschdienst unter <http://www.daad.de>, <http://www.campus-germany.de/> und http://www.gate-germany.de/index_ie.jsp

Mit der Aufnahme der Hochschulbildung in den Katalog des grenzüberschreitenden Handels mit Dienstleistungen 1994 und der Unterzeichnung des ‚General Agreement on Trade in Services‘ durch die Europäische Union wurde der Denationalisierung und dem Verlust der nationalen Steuerungsfähigkeit der Bildungspolitik weiter Vorschub geleistet.

2. Das ‚General Agreement on Trade in Services‘ und die Hochschulbildung

Den vorläufigen ‚Höhepunkt‘ der Globalisierung des Hochschulsektors stellt die Aufnahme der Hochschulbildung in die Agenda des ‚General Agreement on Trade in Services‘ (GATS) dar. Das GATS weist eine Schnittmenge mit allen oben aufgeführten Kernprozessen auf und bildet die logische Ergänzung dieser Entwicklungen, indem es der Deregulierung einen rechtlichen Rahmen verleiht. Es kann somit als Regulierung der Deregulierung beschrieben werden.

2.1 Inhalte des GATS

Das GATS wurde in der 1994 abgeschlossenen, sogenannten ‚Uruguay-Runde‘ ausgehandelt. Es dient als Regelwerk der Mitglieder der Welthandelsorganisation (WTO) für die fortschreitende Liberalisierung des internationalen Handels mit Dienstleistungen.³ Der Katalog umfasst insgesamt zwölf Sektoren grenzüberschreitender Dienstleistungen. Der fünfte Sektor bezeichnet die privaten Dienstleistungen im Bildungsbereich und war von Anfang an Bestandteil der Verhandlungen. Dieser Sektor wird wiederum differenziert nach fünf unterschiedlichen Kategorien:

- Dienstleistungen aus dem vorschulischen Bereich (primärer Bildungssektor),
- Dienstleistungen aus dem schulischen und berufsbildenden Bereich (sekundärer Bildungssektor),
- Dienstleistungen im Bereich der Hochschulen und der post-sekundären Berufsbildung (tertiärer Bildungssektor),

³ Das GATS mit dem weltweiten Handel von Dienstleistungen als Gegenstand wurde in Ergänzung des bereits seit längerem gestehenden GATT ausgehandelt, in dem der weltweite Handel mit Produkten geregelt wird.

- Dienstleistungen im Bereich der Erwachsenenbildung,
- sonstige Bildungsdienstleistungen.

Der Abschluss dieses multilateralen, rechtsverbindlichen Abkommens gilt als erster Schritt zur Deregulierung und weltweiten Öffnung der Märkte für Hochschul- und Weiterbildung. Ausgenommen vom GATS sind nach Art. 1, Abs. 3 lediglich Dienstleistungen, die in staatlicher Hoheit erbracht werden (WTO 1994).

In dem Abkommen werden neben den Sektoren und Kategorien auch die Erbringungsweisen von Dienstleistungen festgeschrieben. Es wird differenziert zwischen

- grenzüberschreitender Erbringung von Dienstleistungen (z.B. internet-basiertes ‚e-learning‘),
- Nutzung einer Dienstleistung im Ausland (z.B. ausländische Studierende in einem Gastland),
- kommerzieller Präsenz ausländischer Dienstleister im Inland (z.B. Zweigstellen von Hochschulen in einem Gastland),
- Präsenz natürlicher Personen im Ausland (z.B. ausländische Dozenten und Wissenschaftler in einem Gastland).

Bei den Formen der Verpflichtung zur Liberalisierung, die die einzelnen Unterzeichner eingehen, wird unterschieden zwischen allgemeinen Verpflichtungen (z.B. Meistbegünstigtenklausel, Transparenz, innerstaatliche Regelungen, Marktzugang), horizontalen Verpflichtungen (sektorübergreifende Gültigkeit von Verpflichtungen, d.h. die Regelung ist auf alle Dienstleistungssektoren bezogen) und sektorspezifischen Verpflichtungen (d.h. ausschließlich bestimmte Sektoren betreffend, etwa den Bildungssektor).

Das GATS besteht folglich aus drei Kernkomponenten: Dem allgemeinen Regelwerk, in dem die generellen Verpflichtungen und Regeln festgeschrieben werden, einem sektorspezifischen Anhang sowie einem Katalog, der einzelne, sektorspezifische Zugeständnisse der Mitgliedsländer aufgeführt.

Die EU hat bereits in der Uruguay-Runde weitgehende Zugeständnisse in Bezug auf die tertiäre Bildung und die Erwachsenenbildung gemacht und sich zur Einhaltung von drei Erbringungsarten verpflichtet: Erbringung von Dienstleistungen im Ausland, Nutzung von Dienstleistungen im Ausland sowie die kommerzielle Präsenz von Dienstleistern im Ausland. Lediglich in der Kategorie ‚sonstige Bildungsdienstleistungen‘

gen‘ wurden keine Verpflichtungen eingegangen (WTO 1994). Bislang haben 32 WTO Mitgliedsländer im Sektor ‚Hochschulbildung‘ Zuständigkeiten gemacht, wobei die EU als ein Unterzeichner gezählt wurde (Larsen et al. 2002: 12).

2.2 Post-Uruguay-Entwicklungen

Nach Abschluss der Uruguay-Runde und Inkrafttreten des GATS 1995 ruhten die Verhandlungen zur weiteren Liberalisierung des Bildungsmarkts zunächst. 1998 luden die USA einige Vertreter der WTO-Mitgliedsländer zu einer neuen Diskussionsrunde ein, um Fragen des Verbraucherschutzes zu klären. In diesen Gesprächen versuchte man sich über regulative Fragen (etwa die Anerkennung von Abschlüssen und Akkreditierungen) zu verständigen. Die Europäische Union wurde in dieser Diskussionsrunde durch Großbritannien vertreten (Middlehurst et al. 2000: 22). Nach den Gesprächen reichten die USA im Dezember 2000 einen Vorschlag bei der Welthandelsorganisation ein, der die staatliche Protektion der Hochschulbildung weiter aufweichen soll und eine Koexistenz von staatlich finanzierter und privat finanzierter Hochschulbildung zulässt. Nachdem bereits 1994 erste Einigungen erzielt wurden über die Aufnahme von (Hochschul-)Bildung und Weiterbildung in den Katalog grenzüberschreitender Erbringung von Dienstleistungen, sollen in den, seit Februar 2000 aufgenommenen Neuverhandlungen weitere Liberalisierungen ausgehandelt werden.

Entsprechend des Verhandlungsplans reichten einzelne WTO-Mitgliedsländer bis zum Juni 2002 ihre Forderungen ein. Bedingt durch die Tatsache, dass die Hochschulbildung in den vergangenen Jahren zum lukrativen Exportgut avanciert ist, haben deren Hauptexporteure, allen voran die USA, aber auch Australien, Neuseeland und Japan für die Runde der Neuverhandlungen in Positionspapieren Forderungen präzisiert.⁴ Diese betreffen im Wesentlichen den Abbau von Handelsschranken. Thematisiert werden u.a. Mobilitätshemmnisse für Studierende und Wissenschaftler in Bezug auf bestehende Visa-Bestimmungen, Hemmnisse in der ‚virtuellen Mobilität‘ durch nationalstaatliche Restriktionen bei der Erbringung von Bildungsdienstleistungen über das Internet, Defizite in der Qua-

⁴ Die Forderungen können von der Homepage der WTO geladen werden:

<http://www.wto.org>

litätssicherung, mangelnde Transparenz sowie Ungleichbehandlung in Besteuerungsangelegenheiten. In Bezug auf die Klassifikation ‚sonstige Bildungsdienstleistungen‘ wird eine weitere Ausdifferenzierung gefordert. Dies betrifft insbesondere den Bereich der Test-Dienstleistungen und Bildungsvermittlungsdienste, ein Segment, in dem US-amerikanische Firmen weltweit Marktführer sind (WTO 2000).

Die EU-Kommission hat, entgegen allen Erwartungen, ebenfalls Forderungen zu einer weiteren Liberalisierung eingereicht. So fordert sie etwa von den USA die Marktöffnung im Bereich privat finanzierter höherer Bildungsdienstleistungen (European Commission 2002).

2.3 Die politische Steuerung unter GATS

Beim GATS finden wir im wesentlichen drei Steuerungsebenen: die globale, die supranationale und die nationale Ebene.

Relevante Akteure auf der globalen Ebene sind die WTO und verschiedene internationale Organisationen, z.B. OECD und UNESCO, aber auch einzelne nationalstaatlich verankerte Lobbyisten wie das National Committee for International Trade in Education aus den USA.

Auf der supranationalen Ebene (innerhalb der Europäischen Union) agiert hauptsächlich die Europäische Kommission mit ihrem handelspolitischen Ausschuss, aber auch intermediäre Akteure, z.B. die European Association of Universities oder der europäische Studentenverband ESIB.

In Deutschland finden wir auf nationaler Ebene das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (als Koordinator), das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Auswärtiges Amt, Kultusministerkonferenz sowie die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bei den intermediären Akteuren sind besonders die Hochschulrektorenkonferenz und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hervorzuheben, die beide versuchen, die bildungspolitische Diskussion und Bewusstseinsbildung voranzutreiben.

Auf allen Ebenen sind zivilgesellschaftliche Gruppen aktiv, die über Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften bis hin zu Gruppen aus dem Lager der Globalisierungsgegner reichen.

Gegenüber der WTO fungiert die EU als Verhandlungsführerin für ihre Mitgliedsländer. Da das GATS ein Handelsabkommen ist, wird es von der WTO und ihren Mitgliedsländern dem Politikfeld ‚Wirtschaft‘ zugeordnet. Dies bedeutet, dass es in das Ressort der Wirtschaftspolitik und

somit in die Zuständigkeit der europäischen und nationalen Wirtschaftsministerien fällt. Trotz der durch den Vertrag von Maastricht stark eingeschränkten Kompetenzen im Bildungsbereich spielt die EU indirekt über das Wirtschaftsressort eine zentrale Rolle in der Hochschulpolitik. Entsprechend Art. 133 des EG-Vertrages über die Grundsätze der Gemeinsamen Handelspolitik werden die Positionen der Mitgliedsländer im handelspolitischen Ausschuss der EU beraten und koordiniert.⁵

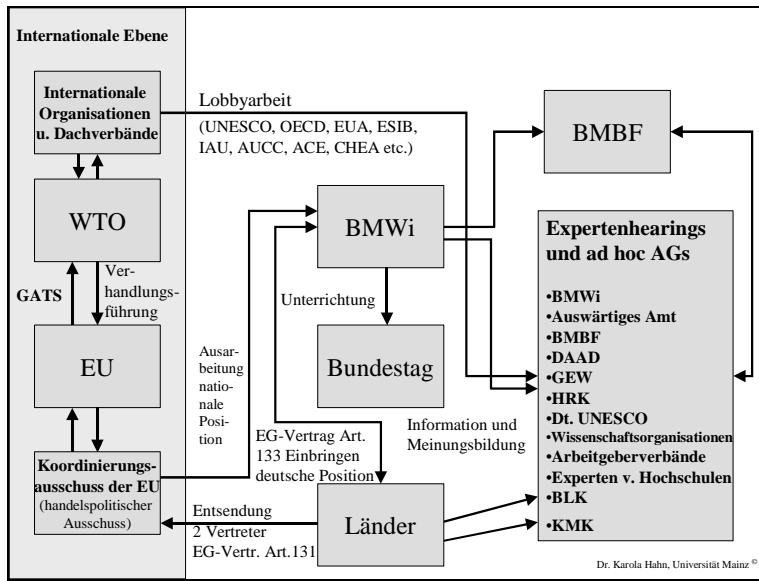
Neben dem BMWi-Vertreter sind die Länder nach Art. 131 des EG Vertrags mit zwei Vertretern im handelspolitischen Ausschuss der EU repräsentiert. Die Beteiligung der Bundesländer wird von einer Vertreterin des Landes Berlin koordiniert, die als Vertreterin der Länder im handelspolitischen Ausschuss für das Thema Bildungsdienstleistungen bestellt ist.

In der ersten Verhandlungsrunde hat u.a. die fehlende oder unzureichende Einbindung der relevanten staatlichen und intermediären Akteure des Bildungssektors zu weitreichenden Zugeständnissen durch die EU geführt. Diese im GATS festgeschriebenen Zugeständnisse sind nun, nachdem die Reichweite und Komplexität des weit über den Wirtschaftssektors hinausgehenden Abkommens erkannt wurden, nicht mehr, bzw. nur im Gegenzug mit Kompensationen von entstehenden Nachteilen der Handelspartner zu korrigieren.

Aus dieser Erfahrung heraus, erfolgte auf der europäischen Ebene und in Deutschland in der neuen Verhandlungsrunde – wenn auch relativ spät – eine Einbeziehung aller relevanten Akteure in den Abstimmungsprozess (vgl. Schaubild 1). Die Ausarbeitung der deutschen Position wird vom BMWi federführend in Zusammenarbeit mit den zuständigen Fachressorts koordiniert. Der Deutsche Bundestag, aber auch Verbände und Nichtregierungsorganisationen werden fortlaufend vom BMWi unterrichtet. Darüber hinaus hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung eine Ad hoc-Arbeitsgruppe GATS eingerichtet.

⁵ Zur ‚gemischten Zuständigkeit‘, der einvernehmlichen Zustimmung der Mitgliedstaaten und den nationalen Mitbestimmungsmöglichkeiten siehe Yalcin & Scherrer 2002.

Schaubild 1: Politikformulierung des GATS auf nationaler Ebene in Deutschland



Aufgrund der sektorüberschreitenden Relevanz des GATS trafen im Dezember 2001 Vertreter von BMWi, BMBF, Auswärtigem Amt, KMK, BLK sowie verschiedenen NRO des Bildungssektors, Arbeitgebern, Gewerkschaften und Hochschulexperten zusammen. Die Gespräche hatten die möglichen Auswirkungen der anstehenden Verhandlungen zum Inhalt. Die Diskussion sollte dazu beitragen, dem deutschen Verhandlungsführer (BMWi) einen ersten Informationsaustausch mit Vertretern des Bildungswesens und anderer zivilgesellschaftlicher Institutionen zu ermöglichen.

In politischen Kreisen ist man davon ausgegangen, dass wegen der bereits bestehenden weitgehenden Liberalisierung keine weiteren Forderungen an die Bundesrepublik Deutschland bzw. an die Mitgliedsstaaten der EU herangetragen werden. „In den kommenden Verhandlungen spielt daher der defensive Aspekt im Sinne der Abwehr nicht gewünschter Liberalisierung eine untergeordnete Rolle.“ (HRK 2001: 3) Dass dies eine Fehleinschätzung darstellte, lässt sich aus Hinweisen aus Expertenkreisen

ableiten, die von nicht näher spezifizierten Forderungen berichten, welche von Drittländern an die EU herangetragen worden sein sollen, d.h. es sind Forderungen im Bereich der Subventionsvorbehalte und Marktöffnungsforderungen im Bereich öffentlich finanzierter Bildungsangebote gestellt worden (Scherrer & Yalcin 2002: 134; BMWi 2002: 7).

3. Positionen zum GATS

3.1 Polarisierung

Die Diskussion um die grenzüberschreitende Erbringung von Dienstleistungen im Bildungsbereich ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Polarität der Standpunkte. So dominieren zwei konträre Positionen: Einerseits werden die Risiken des GATS im Hochschulbereich betont, andererseits die Chancen und das Entwicklungspotenzial des GATS herausgestellt. Darüber, dass das GATS weltweit weitreichende Implikationen für den Hochschulsektor haben wird, sind sich sowohl Befürworter als auch Gegner einig.

In den letzten Monaten hat die European University Association (EUA) versucht, durch intensive Öffentlichkeitsarbeit die GATS-Verhandlungen in die hochschulpolitische Diskussion zu bringen (EUA 2001). Hiermit verfolgt sie die Absicht, Hochschulen, intermediäre Organisationen des Hochschulsektors und politische und zivilgesellschaftliche Akteure entsprechend zu mobilisieren. Gemeinsam mit nordamerikanischen Dachverbänden, der Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), des American Council on Education (ACE) und des Council for Higher Education Accreditation (CHEA) warnt sie in einer Deklaration vor den weitreichenden Implikationen einer weiteren Liberalisierung des globalen Marktes für Hochschulbildung. Die Partnerorganisationen fordern in ihrer am 28. September 2001 verabschiedeten Erklärung die Verhandlungsführer ihrer Mitgliedsländer auf, im Sektor Bildung keine weiteren Zugeständnisse bei den anstehenden GATS-Verhandlungen mehr zuzulassen (AUCC et. al. 2001).

3.2 Die Chancen von GATS

Die OECD, als Verfechterin eines Wirtschaftswachstums, das – basierend auf marktfähigem ‚Humankapital‘ – stabile Gesellschaften und Wohl-

stand garantieren soll, tritt als besondere Fürsprecherin einer weiteren Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen hervor. Ihr Leitmotiv für den Handel mit Bildungsdienstleistungen lautet stark vereinfacht: Minimalisierung der Risiken bei maximalem Nutzen für alle (OECD 2002). In diesen Kanon stimmt die EU ein. Sie beteuert die Beibehaltung des Wertes der Hochschulbildung als öffentliches Gut, und dass keine weiteren Privatisierungen beabsichtigt sind; gleichzeitig sollen aber die Marktchancen europäischer Bildungsprodukte weltweit erhöht werden. (Europäische Kommission 2002).

Als Argumente, die den Nutzen von GATS betonen, werden häufig der verbesserte Zugang zur Hochschulbildung für eine breitere Zielgruppe sowie ein breiteres Bildungsangebot und eine größere Auswahl für die Konsumenten aufgeführt. Auch könne das GATS zu einem Ausgleich von qualitativen und quantitativen Defiziten in einigen Bildungssystemen durch ausländische Erbringung von Bildungsdienstleistungen beitragen. Betont wird ebenso der ökonomische Mehrwert durch Innovationen im Bereich der Bildungsanbieter und der Darbietungsformen sowie der wirtschaftliche Nutzen durch die Erschließung neuer Bildungsmärkte und den Export von Bildungsangeboten. Der wirtschaftliche Nutzen drückt sich nach den Befürwortern in der Schaffung neuen wirtschaftlichen Potenzials für ‚Konsumenten‘ und ‚Produzenten‘ aus, eine ‚Win-Win‘-Situation für beide Seiten. Ferner fördere das GATS die Intensivierung des globalen Dialogs über qualitätssichernde Maßnahmen. Für Bildungsexporteure bringe es mehr Transparenz in die gesetzlichen Grundlagen und eine Stärkung der Rechtssicherheit; der Handel könne somit als geordneter Ablauf unter freiheitlichen Bedingungen garantiert werden.

3.3 *Die Risiken von GATS*

Die Kritiker verbinden mit dem GATS zahlreiche Risiken für die Gesellschaft als Ganzes, die Hochschulen und die staatliche Hochschulpolitik. In Bezug auf letztere wird eine weitere Reduktion der Steuerungsfähigkeit des Staates und letztendlich ein nationaler Souveränitätsverlust befürchtet. Mit der erwarteten zunehmenden Privatisierung des Hochschulsektors wird das Ende der Bildung als öffentliches Gut durch weitere Kommerzialisierung und ‚Verdinglichung‘ von Bildung prognostiziert. Darüber hinaus wird die Gefahr stärkerer Monopolisierungstendenzen auf dem globalen Hochschulmarkt durch einzelne ‚Global Players‘ gesehen. Re-

sultat dieser Entwicklung könne beispielsweise eine Kartellbildung in bestimmten Marktsegmenten sein (etwa im Bereich der Test-Dienstleistungen). Beobachtbar sei bereits eine zunehmende Standardisierung durch ‚Global Players‘, welche zur Abwertung nationaler und lokaler Standards und zu hegemonialen Entwicklungen in den Studieninhalten führen könne. Bemängelt werden auch fehlende internationale Regelwerke zur Qualitätssicherung und zum Verbraucherschutz.

Das GATS könne zu einer Ausprägung eines Zwei-Klassen-Hochschulsystems führen: staatliche Hochschulen mit begrenztem Handlungsspielraum und gesellschaftlichem Auftrag zur nachhaltigen Entwicklung einerseits versus private Anbieter mit finanziellen, prozeduralen und Angebotsfreiheiten ohne soziale und globale Verantwortung andererseits. Wird die Frage des nationalen Subventionsrechts zugunsten des freien grenzüberschreitenden Handels (Prinzip der Inländerbehandlung und Meistbegünstigtenklausel) geklärt, werde das GATS auch zur Verstärkung des Wettbewerbs um staatliche Subventionen führen.

3.4 Deutsche Positionen zu GATS

In der deutschen Bildungspolitik herrscht eine ambivalente Haltung zum GATS im Bildungsbereich vor. Es scheint sich jedoch ein Paradigmenwechsel anzubahnen. Nachdem ‚das Kind‘ mit der Unterzeichnung des GATS durch die EU bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt ‚in den Brunnen gefallen ist‘, versucht man nun, ihm ‚das Schwimmen beizubringen‘. Die Globalisierung des Hochschulsektors soll dazu genutzt werden, selbst eine aktivere Rolle beim Bildungsexport zu übernehmen. In den Vorbereitungsgesprächen zur nächsten Verhandlungsrunde soll daher geprüft werden, ob die Chancen deutscher Anbieter auf dem Markt außerhalb der EU gefördert werden können. Diese Haltung drückt sich bereits in der Auflage der zuvor genannten Förderprogramme von BMBF und DAAD aus.

Große Bedeutung wird den Verhandlungen zu den allgemeinen und horizontalen Verpflichtungen für das deutsche Hochschulwesen beigemessen. Hier wird seitens der Politik zu klären sein, ob Dienstleistungen, die entsprechend des GATS, Art. 1, Abs. 3 in Ausübung hoheitlicher Gewalt erbracht werden, von der Liberalisierung ausgeschlossen sind. Dies könnte beispielsweise die Öffentlichen Dienste treffen, die zur Befriedigung grundlegender gesellschaftlicher Bedürfnisse dienen – so etwa die Bildung. Zu klären wäre hier, ob diese durch handelsbezogene Maßnahmen

geschützt werden dürfen. Nach dem GATS-Abkommen (Art. 1 Abs. 3c) wäre dies nur erlaubt, wenn ein solcher Dienst weder zu kommerziellen Zwecken noch im Wettbewerb mit einem oder mehreren Dienstleistungserbringern erbracht wird. „Problematisch könnten daher alle Bereiche sein, die teilprivatisiert sind, deren Privatisierung angestrebt wird oder in denen quasi staatliche oder private Anbieter öffentliche Aufgaben wahrnehmen“ (HRK 2001: 3-4). Ein Gutachten liefert hier eine eindeutige Interpretation: „Sobald private Träger neben der öffentlichen Hand in einem Bildungssegment tätig sind, kann dieses Segment nicht unter Berufung auf die Hoheitsklausel von den GATS-Vorschriften ausgenommen werden“ (Yalcin & Scherrer 2002: 4). Dies trifft auf den bundesdeutschen Hochschulsektor zu, da die Koexistenz staatlicher und privater Anbieter zum Regelfall geworden ist. Gewissen Schutz vor ungewünschtem Bildungsimport dürfte der Subventionsvorbehalt bieten, der im GATS festgeschrieben wurde. Die EU hat sich das Recht vorbehalten, den Marktzugang im Bereich öffentlicher Aufgaben einzuschränken und im Bildungsbereich nach eigenem Belieben zu subventionieren (Yalcin & Scherrer 2002: 25).

Nach einem internen Bericht des erwähnten Treffens relevanter deutscher Akteure und ‚Stakeholder‘ des Bildungssektors mit den Verhandlungsführern des BMWi wurde von politischer Seite zugesagt, in Bezug auf die GATS-Verhandlungen relevante Informationen zügig weiterzugeben und gegen den erklärten Willen der ‚Bildungs-community‘ keine Zusagen am Verhandlungstisch zu treffen (HRK 2001).

Nach Einschätzung verschiedener Vertreter aus Hochschulforschung und Hochschulpolitik wird die Liberalisierung des Hochschulmarktes durch das GATS-Abkommen kurz- und mittelfristig wenig negative Implikationen für den deutschen Hochschulmarkt haben, da dieser zur Zeit noch durch staatliche Subventionen weitgehend geschützt ist. Zudem macht die Studiengebührenfreiheit für das Erststudium, die hohe Qualität der Hochschulangebote, die Diversität und die Quantität der Angebote den deutschen Markt für ausländische Anbieter relativ uninteressant. Das Kasseler Gutachten zu GATS spricht jedoch von möglichen Auswirkungen im Bereich der netzbasierten grenzüberschreitenden Erbringung von Dienstleistungen „Es ist zu erwarten, dass ausländische Anbieter die ständig besseren technischen Möglichkeiten für die grenzüberschreitende Erbringung von Bildungsdienstleistungen vor allem im Hochschulbereich und im Bereich der Erwachsenenbildung nutzen werden. Insbesondere

amerikanische Anbieter verfügen im Bereich virtueller Universitäten über Vorsprünge hinsichtlich des Know-hows und der Reputation. Inwieweit die von diesen Anbietern angebotenen Abschlüsse in Konkurrenz zu Abschlüssen öffentlicher Universitäten treten werden, hängt im wesentlichen von den Entwicklungen im Bereich der Anerkennung von Studienabschlüssen ab. Falls künftig auf einen Markt der Zertifizierung von Studiengängen gesetzt werden sollte, könnte es zu einer schärferen Konkurrenz mit den bisherigen Abschlüssen an Präsenzuniversitäten kommen“ (Yalcin & Scherrer 2002: 24).

Langfristig mögen die Prognosen anders ausfallen, falls sich der Staat weiter aus seiner Verantwortung für die Hochschulbildung als ‚öffentliches Gut‘ zurückziehen sollte und Privatisierungen in größerem Umfang folgen. Es ist momentan nicht abzusehen, ob konkrete Forderungen erhoben werden, die von der EU vorbehaltene Subventionsregelung aufzugeben, aber es wurde bereits von den USA gefordert, die staatlichen Subventionen transparenter zu machen, was den politischen Handlungsspielraum in der Subventionspolitik einschränken wird (European Commission 2002).

Es wird erwartet, dass im Bereich der Erbringungsart ‚sonstige Dienstleistungen‘, etwa der Bildungsvermittlungsdienste und Leistungsüberprüfungsdienste, weitere Liberalisierungen vereinbart werden. Besonders nachdrücklich an einer derartigen Liberalisierung interessiert ist der Marktführer auf dem Gebiet, die US-amerikanische Firma ‚Testing Service‘. Von der Hochschulforschung wird dies mit großer Skepsis beobachtet. „Eine Liberalisierung dieses Bereichs wirft die Frage auf, inwiefern sich die Standards solcher Unternehmen hinsichtlich der Lehrinhalte international durchsetzen und somit der bisherigen Hochschulautonomie bzw. der demokratischen Kontrolle der Schulen Grenzen setzen“ (Yalcin & Scherrer 2002: 25).

4. Zukunftsperspektiven

Bislang haben sich die EU und ihre Mitgliedsländer staatliche Subventionen für lokale Bildungsanbieter (Hochschulen) vorbehalten. Falls diese Vorbehaltsklausel im Zuge weiterer ‚Paket‘-Lösungen aufgegeben oder eingeschränkt werden müsste, käme die Meistbegünstigtenklausel zum Tragen, die ausländischen Dienstleistern gleiches Recht zu gleichen (‚besten‘) Konditionen wie nationalen Dienstleistern einräumt. Hier müssen dann subventionsrechtliche Fragen geklärt werden, z.B. ob ausländische

Anbieter zukünftig das Recht haben werden, sich nach Auslaufen der Vorbehaltsklausel staatliche Subventionen in den Zielländern ihrer Aktivitäten auf dem Klageweg zu erstreiten. Dies beträfe eine Reihe relevanter Fragen, etwa die staatliche Förderung des Hochschulbaus bis hin zu Fragen der Ausbildungsförderung für Studierende an ausländischen Hochschulen in Deutschland.

Zahlreiche Institutionen und Verbände des Hochschulsektors warnen vor den Risiken des GATS und der zunehmenden Kommodifizierung der Hochschulbildung. Mit dem GATS wächst die Gefahr, die konstruktiven Ansätze der Internationalisierung bzw. Europäisierung der Hochschulen durch grenzüberschreitende Kooperationen, wie sie mit dem Bologna-Prozess vorangetrieben werden, zu schwächen. Frans van Vught und Kollegen weisen darauf hin, dass die im Bologna-Prozess verankerte transnationale Kooperation erweitert werden müsse, sollte sie denn eine effektive Antwort auf die Herausforderungen der fortschreitenden Globalisierung des Hochschulsektors unter GATS gewährleisten. Sie sprechen sich für ein europäisch angelegtes Qualitätssicherungssystem auf der Grundlage multipler Akkreditierung aus. Eine zeitliche Verzögerung bei dieser notwendigen bildungspolitischen Transformation könnte zur Folge haben, dass die mehr unternehmerisch orientierten und global agierenden europäischen Hochschulen, sich mit außereuropäischen Qualitätslabels zertifizieren lassen (Van Vught et. al. 2002: 117-118). Ferner weisen sie auch darauf hin, dass die auf Kooperation beruhende Internationalisierung innerhalb Europas im Rahmen des Bologna-Prozesses in einigen Ländern bereits schon sichtbar im Sinne neuer Steuerungsmodelle von marktwirtschaftlichen und wettbewerblichen Mechanismen ergänzt wird. Hier könne es zu wachsenden, die Kooperation erschwerenden Ungleichheiten mit den Ländern kommen, die zwar die Hochschulbildung als öffentliches Gut propagieren, ihre Hochschulen aber unzureichend finanzieren.

Mit dem GATS ist ein weiterer Steuerungsverlust des Staates zu erwarten, der der Kommerzialisierung von Hochschulbildung Tür und Tor öffnet. Ein düsteres Zukunftsszenario könnte ausgemalt werden: Wird es künftig so aussehen, dass die staatlichen Hochschulen nur noch finanzintensive (Grundlagen-) Forschung betreiben und nicht unmittelbar kommerziell vermarktbar Studienprogramme für die weniger qualifizierten oder weniger finanzkräftigen Studierenden anbieten (Grundausbildung für die ‚Masse‘), während sich die neuen Anbieter und privaten Hoch-

schulen mit staatlichen Subventionen die lukrativen ‚Rosinen‘ aus dem Bildungsmarkt picken (Ausbildung für eine studentische, wie auch immer definierte, Elite)? Werden also soziale ‚Lasten‘ und ‚Kosten‘ auf die staatlichen Hochschulen übertragen, die versuchen, ihren öffentlichen Auftrag zu erfüllen, während auf der anderen Seite private oder ‚for-profit-provider‘ die Gewinne für kurzfristig relevante und lukrative Angebote abschöpfen? Letzteres möglicherweise, ohne dass diese nennenswerte Beiträge für eine sozial verträgliche nachhaltige Entwicklung der wissensbasierten Gesellschaften leisten und gleichzeitig soziale Klüfte auf globaler Ebene weiter verfestigen (u.a. Altbach 2001)?

Der Soziologie Manuel Castells erkennt in den Universitäten dynamische Systeme mit ambivalenten Funktionen. Er definiert vier Hauptfunktionen der Hochschulen: ‚generation and transmission of ideology‘, ‚selection and formation of the dominant elites‘, ‚production and application of knowledge‘, ‚training of the skilled labour force‘ (Castells 2001). Er weist darauf hin, dass die Globalisierung auf diese vier nationalstaatlich definierten und historisch gewachsenen Hauptfunktionen tiefgreifende Auswirkungen haben wird. Die Frage wird zu stellen sein, ob und wie unter GATS langfristig überhaupt gewährleistet werden kann, dass die staatlichen Universitäten ihre gesellschaftlichen Funktionen weiterhin erfüllen können. Ferner stellt sich auch die Frage, ob es aus Sicht von Regierung und Zivilgesellschaft überhaupt wünschenswert ist, dass die Bildung von Eliten, die Generierung und Vermittlung von Ideologien und Wissen sowie die Ausbildung akademischer Arbeitskräfte weitgehend beeinflusst oder bestimmt wird durch monopolistische, standardisierende ‚Global Players‘ des Hochschulmarkts. Ähnliche Bedenken hegt auch die kanadische Hochschulforscherin Jane Knight. Sie mahnt an, bei allen künftigen Überlegungen zum GATS auch grundlegende Aspekte mit zu berücksichtigen, wie etwa die Klärung der Frage der Rolle der Hochschulen und der Hochschulbildung für die Gesellschaft (Knight 2002: 21). Sie weist darauf hin, dass die Dominanz der ökonomischen Aspekte im GATS und ihr genereller Bedeutungszuwachs andere wichtige Aspekte der Hochschulbildung in den Hintergrund drängen. So verlieren wissenschaftliche, kulturelle und soziale Perspektiven der Internationalisierung der Hochschulen weiter an Bedeutung – eine Entwicklung, die bedenklich stimmt. Ähnlich kritisch äußert sich auch der American Council on Education zur ‚Brave New World of Higher Education‘. Er spricht von einer unheiligen Trinität von Globalisierung, Technologie und Wettbe-

werb, die eine Herausforderung für den Erhalt akademischer Werte darstellt. Die Aufgabe des ganzheitlichen Ansatzes der Hochschulen und der Übergang zu kurzfristigem Denken und Handeln können die Legitimation der Hochschulen künftig in Frage stellen: „If they are simply surfing the pressures, they indeed risk losing their ability to take the long-term view as both critic of society and as partner in its development and improvement“ (Green et al. 2002: 27).

Protektionistische Reaktionen auf nationaler Ebene können die Folge negativer Globalisierungstendenzen sein. Dabei werden die im europäischen Integrationsprozess mühsam erworbenen Errungenschaften der Internationalisierung zurückgeworfen, und es kommt zu einer – aus europäischer Sicht – dysfunktionalen Fragmentierung, Segregation sowie zu Irritationen. Der im Bologna-Prozess geschaffene europäische Konsens, der auf den Prinzipien der regionalen Kooperation und der Anerkennung der Hochschulbildung als öffentliches Gut beruht, läuft Gefahr, durch die weitere Liberalisierung des Bildungsmarkts aufgeweicht zu werden. Eine solche Entwicklung würde die von Ulrich Beck erhobene These der Paradoxien der Globalisierung bestätigen, ‚dass oft auf Globalisierung mit Renationalisierung geantwortet wird‘ (Beck 1997: 16). Protektionistische Reaktionen sind aber, wie von Marijk Van der Wende aufgezeigt, unter dem neuen rechtlichen Regelwerk der WTO kaum möglich – ein paradoxer Zustand, der reichlich Potenzial für politische Spannungen birgt (Van der Wende 2001: 257).

Die Einschätzung der EU, die Aufnahme der Hochschulbildung in das GATS berge für die europäischen Länder mehr wirtschaftliche Chancen als Risiken, ist – zumindest in Bezug auf die deutschen Hochschulen – mit großer Skepsis zu betrachten. Die Folgen einer weiteren Demonopolisierung staatlicher Hochschulen und einer Denationalisierung der Hochschulpolitik sind momentan nicht abzusehen. Auch haben die deutschen Hochschulen bislang noch nicht die „Entfesselung“ erfahren, die sie benötigen, um im globalen Wettbewerb mithalten zu können und den Markt aktiv mitzugestalten. Auf dem deutschen „quasi-market“ der Hochschulbildung (Van der Wende 2001: 256) fehlt es zudem auch an Anreizen und entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen, die die staatlichen Hochschulen anregen könnten, sich unternehmerischer auf dem Weltmarkt zu positionieren.

Nach einer These von Ulrich Teichler werden im Zeitalter der Globalisierung die nationalen Regelsysteme der Hochschulpolitik weiter an

Bedeutung verlieren, während internationale Verhandlungssysteme in den Vordergrund treten. Nach seiner Einschätzung werden diese jedoch – im Gegensatz zu zahlreichen anderslautenden Prognosen – nicht alleine durch den Markt bestimmt werden (Teichler 2001). Die Verabschiedung des Prager Communiqués 2001, die Gründung des European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sowie das ‚Ins-Netz-Stellen‘ von Lernmaterialien und damit eine gebührenfreie Öffnung des Zugangs zu Bildungsangeboten des renommierten Bostoner Massachusetts Institute of Technology Ende September 2002 mögen als Belege für Teichlers These gelten.

Es fehlen wissenschaftliche Studien, welche die Risiken und Chancen des GATS aus einer multiperspektivischen und interdisziplinären, d.h. nicht nur wirtschaftlichen Perspektive, beleuchten. Zentrale Forschungsfragen sind die der politischen Steuerung des Hochschulsektors im Zeitalter der Globalisierung. Insbesondere die Rolle des Staates (und dessen Souveränitätsverlust), die Rolle der Hochschulen und der intermediären Akteure sind neu zu beleuchten. Zentral ist auch die Frage nach Modellen für international kompatible Qualitätssicherungssysteme, welche die kulturelle Vielfalt von Bildungsangeboten garantieren und dennoch ihre Funktion nach Vergleichbarkeit, Transparenz und Verbraucherschutz erfüllen. Ebenfalls Forschungsbedarf besteht über die Auswirkungen der Ökonomisierung der Hochschulen und Kommerzialisierung der Hochschulbildung sowie die Auswirkung der Standardisierung von Verfahren und Prozessen auf akademische Inhalte. Letztendlich sollte die Hochschulforschung sich auch verstärkt der Frage widmen, welche sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Folgen der grenzüberschreitende Handel mit Bildungsdienstleistungen für die sogenannte ‚Dritte Welt‘ haben wird.

Literatur

- Altbach, Philip (2001). Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok, International Higher Education, Spring 2001. Boston: Center for International Higher Education.
- AUCC & ACE & CHEA & EUA (2001). Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services. (Gemeinsame Erklärung vom 21. September 2001.) (<http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/declaration-final1.pdf>).
- Beck, Ulrich (1998). Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Blight, Dennis, Dorothy Davis & Alan Olsen (2000). The Globalization of Higher Education. In Peter Scott (ed.). Higher Education Re-formed. (New Millenium Series). London: Falmer Press, 95-113.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2002). WTO Dienstleistungsverhandlungen. (Internes Arbeitspapier, August 2002). Berlin: BMWi (nicht veröffentlicht).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000). Globalisierung des Bildungsmarktes durch Neue Medien – Auswirkungen auf die Hochschulen: Dokumentation des Bildungspolitischen Gesprächs der BLK vom 1. Oktober 1999. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 81.) Bonn: BLK.
- Campbell, Carolyn & Marijk van der Wende (2000). International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Exploratory Trend Report . Helsinki: Enqa.
- Castells, Manuel (2001). Information Technology and Global Development (Keynote address at the Economic and Social Council of the United Nations, New York, delivered by Manuel Castells on 12 May 2000). In Johan Muller, Nico Cloete & Shireen Badat (ed.). Challenges of Globalisation: South African Debates with Manuel Castells. Capetown: CHET, 152-167.
- European Commission (2002). Summary of the EC's initial request to third countries in the GATS negotiations. 4 July 2002. Brussels: EC (<http://ECropa.EC.int/comm/trade/>) .
- European University Association (2001). What is GATS (WTO) and what are the possible implications for higher education in Europe? (Memo an alle EUA Mitglieder, Genf, 21. Mai 2001). Geneva: EUA. (<http://www.unige.ch/eua>).
- European University Association (2002). The Bologna Process and the GATS Negotiations. Geneva: EUA. (<http://www.unige.ch/eua>).
- Hochschulrektorenkonferenz (2001). Interner Bericht zu den Verhandlungen zu GATS vom 17. Dezember 2001. (nicht veröffentlicht). (ohne Titel).
- Källemark, Torsten & Marijk van der Wende (ed.). (1997). National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education (Högskoleverket).
- Kehm, Barbara & Peer Pasternack (2001). Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem: Fallstudien des Wandels. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kenney-Wallace, Geraldine (2000). Plato.com: The Role and Impact of Corporate Universities in the Third Millenium. In Peter Scott (ed.). Higher Education Re-formed. London: Falmer Press, 58-77.
- Knight, Jane (2002). Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS (Report), The OBSERVATORY on borderless higher education, March 2002. London.
- Larsen, Kurt & John P. Martin & Rosemary Morris (2002). Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues. May 2002 (Revised Version). Working Paper. Paris: OEDC.
- Lohmann, Ingrid (2002). Bildungspläne der Marktideologien. Ein Zwischenbericht. (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personald/Lohmann/Publik/18D/GfE-SY.htm>)
- Middlehurst, Robin et al. (ed.) (2000). The Business of Borderless Education: A Project Undertaken for Committee of Vice Chancellors and Principals, United Kingdom. London: Committee of Vice Chancellors and Principals.

- Monopolkommission (2000). Wettbewerb als Leitbild für die Hochschulpolitik. (Sondergutachten der Monopolkommission gemäß § 44 Abs. 1 Satz 4 GWB, Bonn 30. Juni 2000). (<http://www.monopolkommission.de>).
- Müller-Böling, Detlef (2000). Die entfesselte Hochschule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neave, Guy (ed.) (2001). Higher Education and the Nation State. Oxford: Pergamon.
- OECD (2002). GATS: The Case for Open Services Markets. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. (<http://www.oecd.org>)
- Robertson, David (2000). Students as Consumers: The Individualization of Competitive Advantage. In Peter Scott (ed.). Higher Education Re-formed. (New Millenium Series). London: Falmer Press, 78-94.
- Schreiterer, Ulrich & Johanna Witte (2001). Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland: Eine international vergleichende Studie. Gütersloh: CHE/DAAD.
- Scherrer, Christoph & Gülsan Yalcin (2002). Bildung als Gegenstand von Handelsvereinbarungen: Die neue GATS-Verhandlungsrunde, Das Hochschulwesen 4/2002, 128-134.
- Schimank, Uwe (2000). Welche Chancen und Risiken können unterschiedliche Modelle erweiterter Universitätsautonomie für die Forschung und Lehre der Universitäten bringen? In Stefan Titscher & Georg Winckler (ed.). Universitäten im Wettbewerb: zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten, München: Hampp, 2000.
- Schulmeister, Rolf (2001). Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. (Mit einem Kapitel von Martin Wessner). München/Wien: Oldenbourg.
- Scott, Peter (1998). Massification, Internationalization and Globalization. In Peter Scott (ed.). The Globalization of Higher Education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open UP, 100-129.
- Teichler, Ulrich (1999). Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe, Tertiary Education and Management 5/1, 5-23.
- Teichler, Ulrich (2001). Internationalisierung und Globalisierung im Brennpunkt der Hochschulforschung. (Unveröffentlichter Vortrag ‚Colloquium‘ des Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel am 23.04.2001).
- Van Vugt, Frans & Marijk Van der Wende & Don Westerheijden (2002). Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. In: Enders, Jürgen & Oliver Fulton (ed.). Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations. (A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler). Dordrecht: Kluwer, 103-120.
- Wende, Marijk van der (2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms, Higher Education Policy, 14: 249-259.
- Wissenschaftsrat (2000). Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen. Berlin: Wissenschaftsrat.
- World Trade Organisation (1994). General Agreement on Trade in Services. (<http://www.wto.org>).
- World Trade Organisation (2001a). GATS – Facts and Fiction. Geneva: WTO (<http://www.wto.org>)

- World Trade Organisation (2001b). Guide to the GATS. An Overview of Issues for Further Liberalization of Trade in Services. London/The Hague/Boston: WTO Secretariat.
- World Trade Organisation (2001c). GATS 2000: Temporary Movement of Service Suppliers. Communication from the European Union and their Member States, March 14, S/CSS/W/45. Geneva: WTO.
- Yalcin, Gülsan & Christoph Scherrer (2002). GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.

Die Rückkehr des „Magisters“

Master-Grade in Europa

Christian Tauch
Bonn

Eines der zentralen Reformziele des Bologna-Prozesses ist die Einführung gestufter Studienabschlüsse in allen beteiligten Ländern, mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss nach frühestens drei Jahren auf Bachelor-Niveau, gefolgt von einem postgradualen Abschluss auf Master-Ebene. Von vielen Kritikern wird diese Reform als „Amerikanisierung“ des europäischen Hochschulwesens abgelehnt. Solch kurzsichtige Interpretation übersieht, dass *Bakkalaureus* und *Magister* seit der Gründung der ersten Universitäten im Hochmittelalter bis weit ins 19. Jahrhundert hinein *die* vorherrschenden Hochschulgrade waren. Erst als die wachsende Nationalisierung alle Lebensbereiche erfasste, entstanden in vielen europäischen Ländern auch nationale Abschlussgrade, die nicht auf Kompatibilität und Transparenz mit anderen Systemen angelegt waren. Nur einige Länder, wie Großbritannien und eben auch die USA, hielten an der traditionellen Stufung fest, was in der Wahrnehmung vieler Zeitgenossen zu der irreführenden Bezeichnung „angelsächsisches System“ führte. Die Wiedereinführung dieser Grade im Rahmen des Bologna-Prozesses stellt keine „Amerikanisierung“ dar, sondern eine Rückkehr zu besten europäischen Traditionen.

Bei der Vorbereitung des letzten Treffens der europäischen Bildungsminister im Mai 2001 in Prag war die Struktur eines europaweit anerkannten Bachelor-Grades diskutiert worden. Im sogenannten Prager Kommuniqué bekräftigten die Minister den Vorschlag, dass ein Bachelor-Grad im Europäischen Hochschulraum zwischen 180 und 240 ECTS-Punkte oder drei bis vier Jahre Vollzeitstudium voraussetzen sollte.¹

¹ Der Text des Prag Kommuniqués, wie auch aller anderen relevanten Dokumente des Bologna-Prozesses, findet sich unter <http://www.bologna-berlin2003.de>

Der Bericht „Trends in Learning Structures in Higher Education II“, der im Frühjahr 2001 als Hintergrunddokument für die Prager Ministerkonferenz geschrieben wurde, enthält Informationen über die Struktur der Hochschulgrade in 35 europäischen Ländern.²

Wenige Monate vor der nächsten Konferenz der Bildungsminister in Berlin im September 2003 konzentriert sich die Aufmerksamkeit, neben anderen wichtigen Themen, nun auf das Problem der Master-Grade. Fragen hinsichtlich der Dauer und Architektur von Master-Programmen werden in allen Bologna-Ländern derzeit lebhaft diskutiert. Gibt es eine gemeinsame Struktur, die sich europaweit durchsetzt? Welche Länder haben bereits postgraduale Master-Grade eingeführt und welche nicht? Welches sind die Zugangsvoraussetzungen für Master-Programme? Sind sie eher „anwendungsorientiert“ oder eher „forschungsorientiert“? Wie werden sie akkreditiert?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, gab die European University Association (EUA) mit Unterstützung der Europäischen Kommission eine entsprechende Studie in Auftrag. Die Studie befasst sich mit allen Ländern, die zur Teilnahme am Sokrates-Programm berechtigt sind. Im Folgenden sind die Ergebnisse des ersten Teils dieser im September 2002 veröffentlichten Studie zusammengefasst, die sich außerdem in einem zweiten Teil auch mit der Frage von integrierten Studienprogrammen und Doppeldiplomen befasst.³

Welches Land hat welche Master-Programme bzw. -Grade?

Prinzipiell finden sich in Europa zwei Typen von Master-Programmen: „kurze“, postgraduale Programme von ein bis zwei Jahren Dauer (gleich 60-120 ECTS-Punkte), die auf „undergraduate“-Programmen von drei bis

ECTS, das European Credit Transfer System, geht von 60 Kreditpunkten pro Jahr Vollzeitstudium aus. Es wurde oder wird in allen Unterzeichnerländern der Bologna-Erklärung eingeführt. Weitere Informationen über ECTS finden sich auf der Website der Europäischen Kommission unter <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-en.doc>

² Guy Haug, Christian Tauch: „Trends in Learning Structures in Higher Education II“, March/May 2002, siehe <http://www.bologna-berlin2003.de>, „main documents“.

³ Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers: „Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe“, September 2002, siehe <http://www.bologna-berlin2003.de>, „main documents“, oder <http://www.unige.ch/eua>

Die Studie stützt sich in erster Linie auf Daten und Angaben, die per Fragebogen bei den Bildungsministerien der betreffenden Länder erhoben wurden.

vier Jahren (180-240 ECTS) aufbauen, sowie „lange“ integrierte Master-Programme von 5 Jahren Dauer (300 ECTS) oder mehr, wobei das letztere Modell in den kontinentaleuropäischen Ländern dominiert.⁴

Das Vereinigte Königreich, Irland und Malta haben immer das gestufte System genutzt. Im Vereinigten Königreich sind Master-Grade von meist 90 und manchmal 120 ECTS-Punkten so sehr ein traditioneller Bestandteil des Hochschulwesens, dass einzelne Hochschulen ihre eigenen Hochschulgrade im Rahmen von Regelungen verleihen dürfen, die sich teilweise über Jahrhunderte hinweg entwickelt haben. Allerdings gibt es auch hier lange integrierte Master-Programme, die normalerweise ein Jahr länger als ein *Bachelor Honours* in einer vergleichbaren Disziplin dauern. In Irland erfordert ein Master-Grad, der auf einem Bachelor von 180 bis 240 ECTS-Punkten aufbaut, weitere 60 -180 Punkte. Alle Hochschultypen in Irland dürfen Master-Grade verleihen. Ähnlich wie in Großbritannien gibt es historisch bedingte Besonderheiten, die sich einer Standardisierung entziehen. Die Universität von Malta verwendet ausschließlich gestufte Grade.

Die nordeuropäischen Länder sind bereits weit vorangeschritten bei der Einführung des gestuften Systems. Dänemark hat sich unter dem Eindruck der Bologna-Diskussionen entschlossen, die Stufung in *allen* Disziplinen anzuwenden, einschließlich der Medizin und Zahnmedizin. Auch Schweden folgt weitgehend dem gestuften Modell und bietet Master-Grade von 60 ECTS-Punkten in allen Disziplinen an, die auf Bachelor-Graden von 180 Punkten aufbauen. Das norwegische Parlament beschloss im Juni 2001 die Einführung eines gestuften Modells (3 + 2 + 3 Jahre vom Bachelor bis zur Promotion) bis Ende 2003. Auch Finnland führt gegenwärtig den postgradualen Master ein, während Island Master-Grade vom Typ 90-120 ECTS-Punkte bereits seit 1923 anbietet.

Ähnlich ist die Lage im Baltikum, wo postgraduale Master bereits vor einem Jahrzehnt in fast allen Disziplinen eingeführt wurden. So sind etwa in Estland heute die meisten Studienprogramme gestuft, während sie tra-

⁴ Im vorliegenden Text werden überwiegend ECTS-Punkte statt Jahren oder Semestern verwandt, um Programmstrukturen zu beschreiben. Dies entspricht den Erfordernissen des lebenslangen Lernens und einer allgemeinen Tendenz, die Arbeitsbelastung und nicht rein formale Kriterien wie Studiendauer zur Beschreibung von Programmen heranzuziehen. Allerdings wird ECTS leider noch nicht in allen Ländern des Europäischen Hochschulraums flächendeckend eingesetzt.

ditionell als lange integrierte Programme von 240-300 ECTS-Punkten angeboten wurden.

West- und Südeuropa bieten ein weniger einheitliches Bild, da in einigen Ländern die Einführung gestufter Strukturen deutlich weiter vorgeschritten ist als in anderen. Italien, als Gastgeberland der Konferenz, die dem Prozess ihren Namen gab, wählte einen besonders weitgehenden Reformansatz und beschloss, künftig nur noch gestufte Programme zuzulassen. Der erste Hochschulabschluss, nach drei Jahren oder 180 ECTS-Punkten, ist nun die *Laurea*. Der wichtigste postgraduale Abschluss nach (normalerweise) weiteren 120 Punkten, ist die *Laurea specialistica*.

Der erste Hochschulabschluss in Griechenland, nach vier bis fünf Jahren, ist der *Ptychio* oder das *Diplom*. Nach weiteren ein bis zwei Jahren kann ein postgradualer Abschluss vom Typ Master erworben werden. Seitens der Studierenden, der Universitäten und der Regierung gibt es Widerstand gegen Vorschläge, den *Ptychio* auf drei Jahre zu verkürzen, um Griechenlands Studienstruktur mehr an europäische Entwicklungen anzupassen. Die Universität Zypern sowie einige private Hochschulen in Zypern bieten postgraduale Master-Grade in allen Disziplinen an.

Spanien unternahm einen wichtigen Schritt in Richtung des Europäischen Hochschulraumes, als es im Dezember 2001 ein neues Hochschulgesetz annahm, das – wenngleich in eher allgemeiner Formulierung – die Zielsetzungen der Bologna-Erklärung gutheißt. In absehbarer Zukunft wird ein Erlass mit Ausführungen zur konkreten Umsetzung der Reform erwartet.

Die Situation ist in gewisser Weise vergleichbar mit Portugal, wo unter den Hauptbeteiligten Einigkeit über die Reformziele besteht, aber die operationalen Schritte noch definiert werden müssen. Frankreich hingegen hat sich bereits zu einer grundlegenden und weitreichenden Reform entschlossen. Im April 2002 traten Erlasse in Kraft, die die Einführung einer 3 + 2 Struktur in den Hochschulen ab dem Akademischen Jahr 2002/03 vorsehen, mit der *Licence* nach drei und dem *Master* nach weiteren zwei Jahren. Auch die *Grandes Ecoles* werden Master-Programme anbieten, obgleich sie sich dabei mit gewissen strukturellen Schwierigkeiten konfrontiert sehen.

Nicht nur in Frankreich, auch in den Niederlanden traten neue gesetzliche Regelungen für den Hochschulbereich in Kraft. Seit September 2002 sind die Universitäten gehalten, ihre einphasigen Studiengänge der Bachelor/Master-Struktur anzupassen. Einige Institutionen hatten damit

bereits in den zurückliegenden Jahren begonnen. Die bestehenden Grade der *Hogescholen* werden in Bachelors umgewandelt, aber sowohl die Universitäten als auch die *Hogescholen* können künftig Master-Grade anbieten, vorausgesetzt, sie sind akkreditiert.

In beiden Teilen Belgiens hat der Bologna-Prozess zu lebhaften Diskussionen über die Hochschulreform geführt, da bisher weder das flämische noch das frankophone Hochschulwesen zweistufig waren. Als Reaktion auf „Bologna“ wurde nun in Flandern ein Hochschulgesetz verabschiedet, das die Umstrukturierung der universitären Programme in Bachelors von mindestens 180 ECTS-Punkten und in Master von 60 oder mehr Punkten vorsieht. Es zeichnet sich ab, dass der frankophone Landesteil eine ähnliche Festlegung treffen wird.

In Deutschland wurde die Zweistufigkeit 1998 mit dem neuen Hochschulrahmengesetz auf freiwilliger und experimenteller Grundlage eingeführt: Seither besteht an Universitäten und Fachhochschulen die Möglichkeit, parallel zu den bestehenden „langen“ Studiengängen (Diplom, Magister, Staatsexamen bzw. Diplom FH) Bachelor- und Master-Studiengänge anzubieten und dabei einem 3 + 2 oder einem 4 + 1 Modell zu folgen. Diese Strukturreform, obwohl bisher rein freiwillig, ist dabei, das deutsche Hochschulsystem gründlicher zu verändern als irgendeine andere Reformmaßnahme der letzten Jahrzehnte.

Auch in Österreich wurde 1997 die Möglichkeit geschaffen, Master-Programme von 60-120 ECTS-Punkten (aufbauend auf Bachelor-Programmen von 180-210 Punkten) an den Universitäten einzuführen. Das neue österreichische Hochschulgesetz vom Juli 2002 legt fest, dass alle neuen Studienprogramme – mit Ausnahme von Medizin und ähnlichen Disziplinen – künftig der Bachelor/Master-Struktur zu folgen haben.

In der Schweiz wird derzeit ein Erlass vorbereitet, der die Einführung einer neuen, Bologna-kompatiblen Gradstruktur vorsieht. Bachelor-Grade werden 180 ECTS-Punkte und Master 90 Punkte voraussetzen. Das schweizerische Hochschulsystem kannte bisher, wie das deutsche und österreichische, lediglich lange einphasige Programme.

Die Länder in Zentral- und Osteuropa haben seit dem Ende der kommunistischen Regime eine, teils sogar mehrere Reformwellen im Hochschulbereich erlebt und viele zeigen sich besonders offen für die Ziele des Bologna-Prozesses. So hat Ungarn vor kurzem erstmals die Einführung zweistufiger konsekutiver Studienprogramme an den Universitäten beschlossen. Inhaber von Abschlüssen auf Bachelor-Niveau aus dem nicht-

universitären Sektor (Colleges) können sich ebenfalls für die Zulassung zu universitären Master-Programmen bewerben. Bulgarien hat das gestufte Studiensystem mit einjährigen Master-Programmen bereits 1995 eingeführt.

In Polen haben viele Hochschulen in den zurückliegenden Jahren das traditionelle einstufige System von fünfjährigen Programmen durch gestufte Strukturen ersetzt, ohne dass dazu eine gesetzliche Verpflichtung bestünde.

Auch die Mehrheit der tschechischen Hochschulen hat mit der Einführung postgradualer Master begonnen. Und die Slowakei ist dabei, unter Umsetzung der Bologna-Prinzipien die langen integrierten Studienprogramme nur noch als Ausnahmefälle zur Regel zuzulassen.

In Slowenien wurden zweijährige postgraduale Grade auf Master-Niveau gesetzlich eingeführt. Da diese aber auf *undergraduate*-Programmen von vier, manchmal sogar fünf oder sechs Studienjahren aufbauen, überschreitet die Gesamtdauer für den Erwerb eines Master-Grades deutlich die Zahl von 300 ECTS-Punkten, die sich als Richtgröße im Europäischen Hochschulraum abzeichnet. Eine Veränderung hin zu einer 3 + 2 Struktur würde die europäische und internationale Konkurrenzfähigkeit der slowenischen Hochschulen stärken.

Auch in Rumänien erschwert die überdurchschnittlich lange Dauer der *undergraduate*-Programme es vielen Graduierten, ihr Studium auf der postgradualen Ebene fortzusetzen und einen Master zu erwerben.

Gibt es verschiedene Master-Profile?

Die Notwendigkeit, zwischen verschiedenen Typen von Master-Graden zu differenzieren, wird in den verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich gesehen und es gibt gegenwärtig diesbezüglich keinen klaren Trend in Europa. In einigen Ländern erscheint die Unterscheidung zwischen eher „anwendungsorientierten“ und eher „forschungsorientierten“ Master-Graden völlig irrelevant, andere Länder unterscheiden ganz deutlich zwischen beiden Typen und führen zum Teil neue *professional Masters* ein.

Bulgarien, Dänemark, Malta, Polen, die Slowakei, die Tschechische Republik und Ungarn treffen keine prinzipielle Unterscheidung zwischen verschiedenen Profilen. Auch Norwegen unterscheidet nicht prinzipiell zwischen verschiedenen Master-Programmen, sondern vertraut darauf,

dass die einzelnen Hochschulen angemessene und informative Bezeichnungen für ihre Programme finden.

In Österreich wird nicht zwischen anwendungs- und forschungsorientierten Master-Programmen differenziert, aber es gibt einige *Advanced Master*-Programme, die rein anwendungsorientiert sind und nicht für die Zulassung zur Promotion qualifizieren. In den Niederlanden werden sowohl die Universitäten als auch die *Hogeschole Academic* und *Higher Professional Master Degrees* anbieten, je nach dem Programmprofil.

In Deutschland ergibt sich die Unterscheidung zwischen verschiedenen Master-Profilen aus der Bezeichnung: Eher forschungsorientierte Programme führen zu einem M.A. oder M.Sc., während die mehr praxisnahen Programme zu einem M. Eng. führen. Die terminologische Unterscheidung impliziert keinen Unterschied in der akademischen Wertigkeit der Grade. Auch in der Schweiz wird nicht prinzipiell zwischen beiden Typen von Graden unterschieden.

In Frankreich hingegen steht die klare Abgrenzung im Zentrum der Reform: Studierende müssen sich von Anfang an auf eine der beiden Richtungen festlegen, obwohl ein Wechsel zu einem späteren Zeitpunkt möglich sein wird. Inhaber eines forschungsorientierten Master-Grades können unmittelbar zu Promotionsstudien zugelassen werden, aber auch für die Absolventen eines praxisnahen Master-Programms soll die Möglichkeit der Zulassung zur Promotion bestehen.

Im Vereinigten Königreich und in Irland wird nicht zwischen eher „akademischen“ und eher „praxisnahen“ Graden unterschieden: Alle Master-Programme gelten als akademische Programme. Stattdessen wird zwischen *Research Masters* und *Taught Masters* differenziert, wobei letztere allein auf der Basis erfolgreich besuchter Lehrveranstaltungen vergeben werden. So erfordert ein *Taught Master* in Irland normalerweise ein Jahr Studium und ein *Research Master* ein bis zwei weitere Jahre.

Lettland kennt einen Unterschied zwischen forschungs- und anwendungsorientierten Master-Graden (und Bachelor-Graden), sowohl hinsichtlich der Bezeichnung als auch des Niveaus. Hierbei handelt es sich um eine neue Entwicklung, da der Master ursprünglich als rein akademischer Grad verstanden wurde und nicht zur praxisnahen Weiterqualifizierung nach dem Bachelor angeboten wurde. Schweden hat soeben einen neuen Typus von praxisorientiertem Master-Grad eingeführt, dem eine zentrale Rolle beim lebenslangen Lernen zugeordnet ist.

„Alte“ und „Neue“ Master-Grade

In den meisten europäischen Ländern existieren nach wie vor sowohl die traditionellen „langen“ Studienprogramme als auch die gestuften Programme mit Bachelor- und Master-Abschluss, wobei die Tendenz eindeutig dahin geht, die ersteren durch die letzteren zu ersetzen. Lediglich Medizin und einige weitere Disziplinen sind von dieser Entwicklung ausgenommen. Daraus ergibt sich die Frage, ob den alten und den neuen Graden dieselbe akademische Wertigkeit zukommt, was Zulassung zu Promotionsstudien und ähnliche Fragen angeht. Die Antwort lautet eindeutig „ja“. Deshalb werden in vielen Ländern keine Anstrengungen unternommen, hinsichtlich der Bezeichnung zwischen beiden Typen von Studienprogrammen zu unterscheiden, und man vertraut vielmehr auf das Diploma Supplement, um die genaue Struktur des Programms zu erklären.⁵

In einigen Ländern ergibt sich die unterschiedliche Struktur von alten und neuen Programmen, ungeachtet ihrer akademischen Gleichwertigkeit, aus ihrer jeweiligen Benennung. So heißen etwa in Österreich die traditionellen Grade *Diplom* und die neuen *Magister*. In der Schweiz wird zwischen dem bisherigen *Licentiat/Diplom* und dem neuen *Master* unterschieden. In Deutschland hat der neue *Master/Magister* dieselbe Wertigkeit wie die traditionellen Grade *Diplom*, *Magister* oder *Staatsexamen*. In Island wird nach „kurzen“ Master-Programmen der *Meisteraprof* verliehen, nach „langen“ hingegen der *Kandidatsprof*. Italien hat seine Gradbezeichnungen völlig umstrukturiert: Der traditionelle Abschlussgrad für lange, einstufige Programme, die *Laurea*, wird nun auf dem Bachelor-Niveau verliehen, während am Ende der postgradualen Programme entweder die *Laurea Specialistica* oder der *Master Universitario* stehen. Auch in Frankreich wird eine neue Terminologie eingeführt: die neuen, von „Bologna“ inspirierten Grade heißen *Master à finalité recherche* bzw. *Master à finalité professionnelle*.

⁵ Das Diploma Supplement (DS) wird einem nationalen Abschlusszeugnis beigelegt, um die internationale Transparenz zu erhöhen und so die akademischen und beruflichen Anerkennung im Europäischen Hochschulraum zu erleichtern. Es beschreibt die Art, das Niveau, den Zusammenhang, Inhalt und Status der Qualifikation, die vom Inhaber des Originalzeugnisses erworben wurde, welchem das DS beigelegt wird. Das DS wird derzeit in fast allen Ländern des Europäischen Hochschulraums in identischer Form eingeführt. Es wurde von einer gemeinsamen Arbeitsgruppe mit Vertretern der Europäischen Kommission, des Europarats und der UNESCO in den 90er Jahren entwickelt. Nähere Informationen unter: <http://europa.eu.int/comm/education/recognition/diploma.html> sowie unter <http://www.hrk.de>

In manchen Ländern führen die traditionellen langen und die neuen kurzen Master-Programme zu denselben Graden und zusätzlich gibt es noch bestimmte Grade, die nur am Ende der langen Programme verliehen werden – normalerweise in den Disziplinen, die noch aufgrund gesetzlicher Regelungen von der gestuften Struktur ausgenommen sind. So werden in Lettland, der Tschechischen und der Slowakischen Republik spezielle Abschlussgrade in Medizin und Zahnmedizin verliehen.

Zugangsvoraussetzungen für die neuen Master-Programme

Die Einführung gestufter Studienstrukturen in immer mehr europäischen Ländern führt zu der Frage nach welchen Bedingungen vom *undergraduate* Programm zum *graduate* Programm gewechselt werden kann. Erwartungsgemäß ist die grundlegende Voraussetzung für den Zugang zu einem Master-Programm in allen Ländern ein erster Hochschulgrad auf Bachelor-Niveau, wobei häufig zusätzliche, spezifischere Anforderungen von der Fakultät erhoben werden, die das Programm anbietet. Indes ermöglicht eine wachsende Zahl von Ländern auch Studieninteressenten, die statt eines Bachelor andere äquivalente, aber häufig weniger formale Qualifikationen vorweisen, Zugang zu Master-Programmen. So wird in Schweden zwar formal immer noch der Bachelor verlangt, aber dies könnte sich im Zusammenhang mit dem neu eingeführten *Professional Master* ändern. Auch in anderen Ländern werden neue Verfahren zur Anrechnung beruflicher und informeller Qualifikationen entwickelt, häufig unter Nutzung von Kreditpunktsystemen.

So sieht ein neues Gesetz in Frankreich die Anerkennung alternativer Qualifikationswege unter Einbeziehung persönlicher und beruflicher Erfahrungen und Fertigkeiten vor. Darin spiegelt sich ein europaweiter Trend zur engeren Vernetzung der Bereiche von Hochschule und beruflicher Bildung, von formaler Bildung und Erfahrungswissen wider: statt auf eher äußerliche Anforderungen wie Länge der Ausbildung etc. richtet sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf erworbene Fertigkeiten und Kenntnisse.

Die Bedeutung von Kreditpunktsystemen im Bologna Prozess

Die meisten europäischen Hochschulsysteme haben traditionellerweise keine Kreditpunktesysteme verwendet, weder zu Transfer- noch zu Akku-

mulationszwecken. Diese Situation ändert sich derzeit im Rahmen des Bologna-Prozesses, da eines der zentralen Reformziele die Einführung eines Leistungspunktesystems zur Erleichterung von Anerkennung und Mobilität ist. Das *European Credit Transfer System*, das im Rahmen eines Pilotprojekts in den 1990er Jahren entwickelt wurde, ist mittlerweile in allen Teilnahmeländern des Bologna-Prozesses akzeptiert, auch wenn der Grad der Einführung von Land zu Land, auch innerhalb einzelner Länder und sogar innerhalb einzelner Institutionen, sehr unterschiedlich sein kann.

Die Länder lassen sich in zwei Gruppen einteilen: solche, die bereits ein nationales Leistungspunktesystem hatten, welches ECTS-kompatibel ist oder sein wird, und diejenigen ohne ein solches System, die ECTS bisher lediglich von Fall zu Fall für Mobilitätszwecke im Rahmen von ERASMUS/SOKRATES nutzten. Die zweite Gruppe nutzt nun die Dynamik des Bologna-Prozesses, um ECTS zusammen mit gestuften Studienabschlüssen und Maßnahmen zur Qualitätssicherung einzuführen.

Sogar in den Ländern, in denen die Verwendung von Kreditpunkten nicht gesetzlich vorgeschrieben ist, wie in Bulgarien, Polen, Slowenien oder der Tschechischen Republik, hat sich die Verwendung von ECTS für Mobilitätszwecke durchgesetzt und wird vielleicht eines Tages auf Akkumulation ausgedehnt.

Das Diploma Supplement

Lange (270-300 ECTS-Punkte) und kurze (60-120 ECTS-Punkte) Master-Programme gelten in allen Ländern, in denen sie parallel existieren, als gleichwertig. Deshalb wird wenig Mühe darauf verwandt, terminologisch zwischen beiden Typen zu differenzieren. Umso größer ist die Bedeutung des *Diploma Supplements* (DS), wenn es darum geht, etwa einem Arbeitgeber Inhalt und Struktur eines bestimmten Studienprogramms zu erläutern. Das DS wird derzeit in vielen Ländern des Europäischen Hochschulraums eingeführt und wertvolle Dienste bei der Einschätzung der Fertigkeiten und Kenntnisse von Graduierten leisten, sowohl innerhalb Europas als auch bei der weltweiten Mobilität von Graduierten, die einen europäischen Abschluss erworben haben.

Einige Länder haben die Einführung des DS bereits rechtlich verbindlich gemacht oder es wird regelmäßig erstellt, obwohl keine rechtliche Verpflichtung dazu besteht. Belgien, Estland, Frankreich, Finnland, Ita-

lien, Liechtenstein, Norwegen, die Slowakei, Slowenien, Schweden und die Tschechische Republik gehören zu dieser Gruppe. In anderen Ländern wird die Einführung des DS derzeit vorbereitet, so in Deutschland, Griechenland, Lettland, Österreich, der Schweiz und Spanien.

Wie im Fall der Kreditpunktsysteme gibt es auch hier Länder, die eine nationale Tradition von „Transkriptionen“ ihrer Zeugnisse haben. Hierzu zählen Bulgarien, Irland, Island, Polen, Portugal, Rumänien und das Vereinigte Königreich. Einige dieser Länder erwägen, die nationalen Dokumente durch das DS zu ersetzen oder sie so zu ergänzen, dass sie dem DS-Muster entsprechen.

Wer akkreditiert die neuen Programme?

Akkreditierung als Mittel der Qualitätssicherung war in der Vergangenheit in den meisten europäischen Hochschulsystemen unbekannt. Erst in den 1990er Jahren wurden die ersten Agenturen für Evaluation und Akkreditierung gegründet und entsprechende Verfahren entwickelt. Die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und die anschließenden Diskussionen trugen wesentlich zur weiteren Entwicklung von Akkreditierung und Steigerung ihrer Akzeptanz bei. Allerdings zeigten sich bei der Datenerhebung zur Trends II-Studie Anzeichen dafür, dass angesichts noch ungenügender Strukturen und Verfahren im eigenen Land manche Hochschulen sich um Akkreditierung durch Agenturen aus anderen europäischen Ländern und teils sogar aus den USA bemühten. Die hier vorgestellte Studie ging deshalb auch der Frage nach, wie es mittlerweile um diesen Sachverhalt steht.

In vielen Ländern geht die Einführung der neuen Programmstrukturen und Grade Hand in Hand mit der Einführung neuer Verfahren zur Qualitätssicherung, häufig in Form von Akkreditierung. So plant beispielsweise Norwegen die Einrichtung einer neuen Institution für Evaluation und Akkreditierung. Lettland schloss nach fünf Jahren im November 2001 die erste Runde von Evaluation und Akkreditierung aller Studienprogramme ab. Schweden hat unlängst eine auf sechs Jahre angelegte Evaluation aller Programme begonnen. Die Ministerin für Hochschulbildung und Forschung des frankophonen Landesteils von Belgien kündigte im Frühjahr 2002 die Gründung einer Agentur für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung an. Ebenfalls im Frühjahr 2002 beschloss die KMK in Deutschland, das Akkreditierungsverfahren künftig auf alle Studienpro-

gramme anzuwenden, nicht nur auf die neuen Bachelor- und Master-Programme.

Diese vielfältigen Initiativen zur Qualitätssicherung auf nationaler Ebene erklären, warum nur eine recht kleine Zahl von Hochschulen sich um Akkreditierung durch ausländische oder gar außereuropäische Agenturen bemüht hat. Verlässliche Daten zu dieser Frage sind bisher noch schwer zu erheben, da die Hochschulen in den meisten Ländern nicht verpflichtet sind, ihre Akkreditierungsaktivitäten einer zentralen Stelle zu melden. So findet Akkreditierung in Österreich auf freiwilliger Grundlage auf der Ebene der jeweiligen Institution statt. Auch die Bildungsministerien in Bulgarien, Frankreich, Griechenland, Italien, Norwegen, Litauen und Slowenien gaben an, über keine entsprechenden Informationen zu verfügen.

In den wenigen Fällen, wo eine Akkreditierung durch ausländische Agenturen erfolgte, handelte es sich meist um Programme von Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten oder Hochschulen, die sich an das European Quality Improvement System (EQUIS) gewandt hatten.⁶

Im flämischen Teil Belgiens und den Niederlanden wurden einige Master-Programme von ausländischen Agenturen akkreditiert, aber diese Aufgabe soll künftig von einer gemeinsamen niederländisch-flämischen Einrichtung wahrgenommen werden.

In Dänemark, Finnland, Polen, der Slowakei und Ungarn haben einige Hochschulen ausländische Akkreditierung beantragt, meistens bei EQUIS. In der Schweiz haben ebenfalls einige Hochschulen Interesse an einem solchen Schritt bekundet, da die nationale Akkreditierungsstelle erst eingerichtet wird. In Lettland wurde noch kein Programm von ausländischen Agenturen akkreditiert, aber alle lettischen Akkreditierungsteams sind international zusammengesetzt und bestehen aus einem Letten, einem Estländer oder Litauer und mindestens einem Westeuropäer oder Nordamerikaner.

Dieser kurze Überblick legt den Schluss nahe, dass sich die Entwicklung der Akkreditierungsverfahren im Europäischen Hochschulraum be-

⁶ Bei EQUIS handelt es sich um ein internationales System zur Evaluierung und Akkreditierung von Management Programmen. Es wurde 1997 von der European Foundation for Management Development ins Leben gerufen. Siehe <http://www.efmd.be>

reits auf gutem Wege befindet, aber weitere und detailliertere Untersuchungen zu dieser Thematik unerlässlich sind.

Schlussfolgerungen

Obleich in Europa nach wie vor eine beträchtliche Bandbreite von Modellen hinsichtlich der Dauer und Struktur von Master-Programmen besteht, zeichnet sich doch ein klarer Trend hin zu Master-Abschlüssen auf dem Niveau von 300 ECTS-Punkten (oder fünf Jahren Vollzeitstudium) ab, mit geringen Abweichungen nach oben oder unten. Es wird sich zeigen, ob die Bologna-Länder in den kommenden Monaten und in der Vorbereitung der Berlin-Konferenz sich auf Rahmenvorgaben für Master-Grade im Europäischen Hochschulraum einigen können, so wie sie sich bei der Prag-Konferenz auf eine Definition von Bachelor-Graden verständigt haben. Denkbar wären folgende Kombinationen:

- 180 ECTS-Punkte auf Bachelor-Niveau plus 120 Punkte auf Master-Niveau.
- 240 Punkte auf Bachelor-Niveau plus 90-120 Punkte auf Master-Niveau (von denen 30-60 erlassen werden können, je nach der Art des Bachelor-Programms, das der Bewerber absolviert hat und vorausgesetzt, dass das Master-Programm mindestens 60 Punkte umfasst)
- Integrierte Master-Programme von 300 ECTS-Punkten.

Der genannte Trend zu gestuften Programmen mit einer Gesamtzahl von 300 ECTS-Punkten in der großen Mehrzahl der Disziplinen steht nicht im Widerspruch dazu, dass in Medizin und verwandten Fächern in den meisten Ländern andere Modelle bevorzugt werden.

Wenn ein Land sich zur Einführung gestufter Abschlüsse auch in den medizinischen Wissenschaften entschließt, wird der Master normalerweise 180 ECTS-Punkte umfassen, um die Gesamtdauer des Studiums von 360 Punkten zu erhalten.

In einigen Ländern bestehen sehr lange Studienprogramme von fünf bis sechs Jahren Dauer, die zu einem ersten Abschluss auf Bachelor-Niveau führen, auf dem dann Master-Programme aufbauen. Dies weicht deutlich von den international üblichen Definitionen von *undergraduate* und *graduate* ab und schwächt die europäische und internationale Konkurrenzfähigkeit dieser Länder, weshalb eine Restrukturierung der Curricula ihren eigenen Interessen entgegenkäme.

In dem Maße, wie der Europäische Hochschulraum Konturen anzunehmen beginnt, wird auch deutlich, dass wir eine genauere Definition dessen brauchen, was europaweit und international als Master akzeptiert wird. Programme, die zu kurz sind bzw. zu wenig ECTS-Punkte erfordern, könnten Schwierigkeiten bei der Anerkennung innerhalb Europas bekommen, vom außereuropäischen Raum ganz zu schweigen. Optimistisch stimmt allerdings, dass die Mehrzahl der Länder sich für postgraduale Master-Programme von 90 bis 120 ECTS-Punkten entschieden hat.

Allgemeine Rahmenvorgaben für die Strukturen von Master-Programmen im Europäischen Hochschulraum dürfen keine Zwangsjacke sein, die gewachsene nationale Besonderheiten außer Acht lässt. Aber sie würden denjenigen Ländern, die noch an der Reform ihrer Systeme arbeiten, die Orientierung erleichtern und außerdem dazu beitragen, dass die tragenden Pfeiler des Europäischen Hochschulraums auch in anderen Weltgegenden klarer erkennbar würden – und die Erhöhung der Transparenz, Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulbildung gehört schließlich zu den zentralen Anliegen des Bologna-Prozesses.

Englischsprachige Studiengänge in Europa

Bernd Wächter
Brüssel

In den letzten zehn Jahren hat das Thema „Internationalisierung“ eine zentrale Bedeutung in der europäischen Hochschuldebatte gewonnen. Das war nicht immer so. Noch zu Beginn der 1980er Jahre spielte die damals noch so genannte „internationale Zusammenarbeit“ eine nur marginale Rolle. Der Gegenstand eignete sich vorwiegend für Sonntagsreden. Die tatsächlichen Aktivitäten blieben dagegen verschwindend gering. In der hochschulpolitischen Diskussion spielte Internationalisierung keine Rolle.

In gleichem Maße, wie die Internationalisierung faktisch und politisch an Gewicht gewann, veränderte sich auch ihr Charakter. Während noch bis in die späten 1980er Jahre der Schwerpunkt eindeutig auf der internationalen Mobilität von Studierenden und Hochschullehrern lag, sind seit Beginn der 1990er Jahre zunehmend Aktivitäten zur Internationalisierung der Lehrinhalte, zur Entwicklung von (credit-basierten) Anerkennungsmechanismen und zur Entwicklung von Gesamtstrategien für die Internationalisierung der Hochschulen zu beobachten. Mit Beginn des „Bologna Prozesses“ gegen Ende der 1990er Jahre wurde die internationale Zusammenarbeit der Hochschulen politisch weiter aufgewertet und die Vereinheitlichung und Innovation der Systemstrukturen, etwa in Form der Einführung gestufter Abschlüsse nach angelsächsischem Muster, zum Programm erhoben. Dieser „Erneuerungsanspruch“ wird zunehmend von einem entstehenden globalen Bildungsmarkt beflügelt, auf dem sich Hochschulen und ganze Länder in Konkurrenz um wachsende Zahlen mobiler Studierender und WissenschaftlerInnen wiederfinden. Diese Konkurrenzsituation veranlasst die Hochschulen zu Aktivitäten, die man in Kontinentaleuropa vormals als tief unakademisch empfand, z.B. die Einführung von Rekrutierungs- und Marketingkampagnen. Auch die Entwicklung von englischsprachigen Studiengängen in nicht-englisch-

sprachigen Ländern ist eine dieser neuen Internationalisierungsformen. Wie Marketing und Rekrutierung ist eines ihrer Ziele, ein attraktives Angebot für studentische „Kunden“ aus aller Welt zu schaffen.

Die englischsprachigen Studiengänge sind eines der meistdiskutierten Internationalisierungsthemen der letzten Jahre. Doch der hohe Stellenwert, den das Phänomen in der europäischen und internationalen Debatte einnimmt, steht in einem krassen Missverhältnis zum Umfang des gesicherten Wissens über solche Angebote. Diese Wissenslücke zumindest teilweise zu schließen, war die Absicht der Studie *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education* (Maiworm und Wächter 2002). Dieser Beitrag stellt die Hauptergebnisse der englischsprachigen Originalveröffentlichung im Überblick dar.

1. Gegenstand und Methode

Die Studie wurde zwischen August 2001 und September 2002 von der *Academic Cooperation Association* (ACA, Brüssel) in Zusammenarbeit mit der *Gesellschaft für Empirische Studien* (GES, Kassel) und unter Mitarbeit von Dr. Barbara Kehm (Halle-Wittenberg) erstellt. Die Studie entstand im Auftrag des *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*, der sie auch finanzierte. Sie verfolgte drei Ziele:

- Ermittlung quantitativer Grunddaten zur Verbreitung englischsprachiger Studiengänge (ES), wie auch zu Detailspekten, z.B. der Verteilung nach Ländern, Hochschultypen, Studienfächern und Abschlussarten, oder der Herkunft der Studierenden.
- Erhebung qualitativer Daten zu Fragen, die bei der Ein- und Durchführung von ES besonders bedeutsam sind, wie Zieldefinition, Akkreditierung und Qualitätssicherung, Marketing, Finanzierung, stützende Maßnahmen (wie Fremdsprachenangebote) oder institutionelle Einführungsstrategien.
- Entwicklung von *Good Practice*-Empfehlungen, die den Verantwortlichen in der Politik, den Mittlerorganisationen, den Hochschulleitungen und den Hochschulmitgliedern bei der Planung sowie der Ein- und Durchführung von Nutzen sein soll.

In die Studie waren 19 europäische Länder einbezogen, nämlich

- die nicht-englischsprachigen EU-Mitgliedsstaaten mit Ausnahme von Luxemburg,
- die EFTA-Länder Island, Norwegen und Schweiz sowie

- die vier EU-Beitrittsländer Polen, Tschechien, Slowakei und Ungarn.

Berücksichtigt wurden volle Studiengänge mit einer Dauer von mindestens drei Jahren im *undergraduate*-Sektor, und mindestens einem Jahr im *postgraduate*-Sektor (bei vorgängigem *undergraduate*-Studium). Kurzstudienangebote auf Zertifikatsniveau und das Doktorandenstudium sind nicht erfasst.

Die dieser Studie zugrundeliegenden Daten und Informationen wurden mit Hilfe folgender Methoden erhoben:

- Einer Fragebogenerhebung, die sich an die Erasmus-Koordinatoren jener 1.558 Hochschulen in Europa richtete, die im Jahr 2000/2001 an diesem Programm teilnahmen (institutionelle Befragung). Der Rücklauf dieser Erhebung lag bei knapp 53 Prozent.
- Einer Fragebogenerhebung an die Programmverantwortlichen jener 725 ES, die im Zuge der institutionellen Befragung ermittelt wurden (Studiengangsbefragung). Die Rücklaufquote dieser Befragung betrug 64 Prozent.
- Interviews mit an der Planung und Durchführung von ES Beteiligten an elf Hochschulen in acht Ländern mit einer besonders hohen Zahl von ES.
- Zwei schriftlichen Befragungen von „Internationalisierungsagenturen“ zur Ermittlung von ES-Förderinstrumenten und von Qualitätsagenturen zur Identifizierung von ES-spezifischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsprozeduren in Ländern mit mittlerem oder hohem ES-Aufkommen.

2. Gesamtvolumen und Ländervergleich

In quantitativer Hinsicht sind englischsprachige Studiengänge ein (noch) vernachlässigbares Phänomen. Zwar bieten immerhin 30 Prozent aller auf die Befragung antwortenden Hochschulen mindestens einen ES an. Doch beträgt der Anteil der insgesamt 725 ermittelten ES lediglich vier Prozent aller angebotenen Studiengänge dieser Hochschulen. Geht man von der pessimistischen Annahme aus, dass Hochschulen, die sich an der Studie nicht beteiligt haben, keine ES bereithalten, liegt der Anteil gar nur bei zwei Prozent.

Gemessen an den Studentenzahlen haben ES ein noch geringeres Gewicht. Lediglich 0,47 Prozent aller Studierenden an den antwortenden

Hochschulen sind in einem ES eingeschrieben. Um etwa die Hälfte fiel dieser Anteil noch einmal, sollten die nicht-antwortenden Hochschulen in Europa keine ES anbieten.

Die Verteilung der ES in Europa zeigt gravierende Unterschiede:

- Die mediterranen Länder und Portugal (das keinen einzigen ES meldete) sind nahezu „ES-frei“. Das Angebot konzentriert sich in den EU-Ländern nördlich der Alpen. Die Beitrittsländer Mitteleuropas nehmen eine mittlere Stellung ein.
- In absoluten Zahlen ist Deutschland mit 180 der insgesamt 725 Studiengänge der „ES-Marktführer“. Doch relativ, also in Bezug zur Größe des Hochschulsystems¹, liegt Deutschland lediglich im Mittelfeld (Rang 11 von 19).
- In der Gesamtbewertung nimmt Finnland den Spitzenplatz ein, gefolgt von den Niederlanden. Alle nordischen Länder befinden sich im oberen Teil der Rangliste.

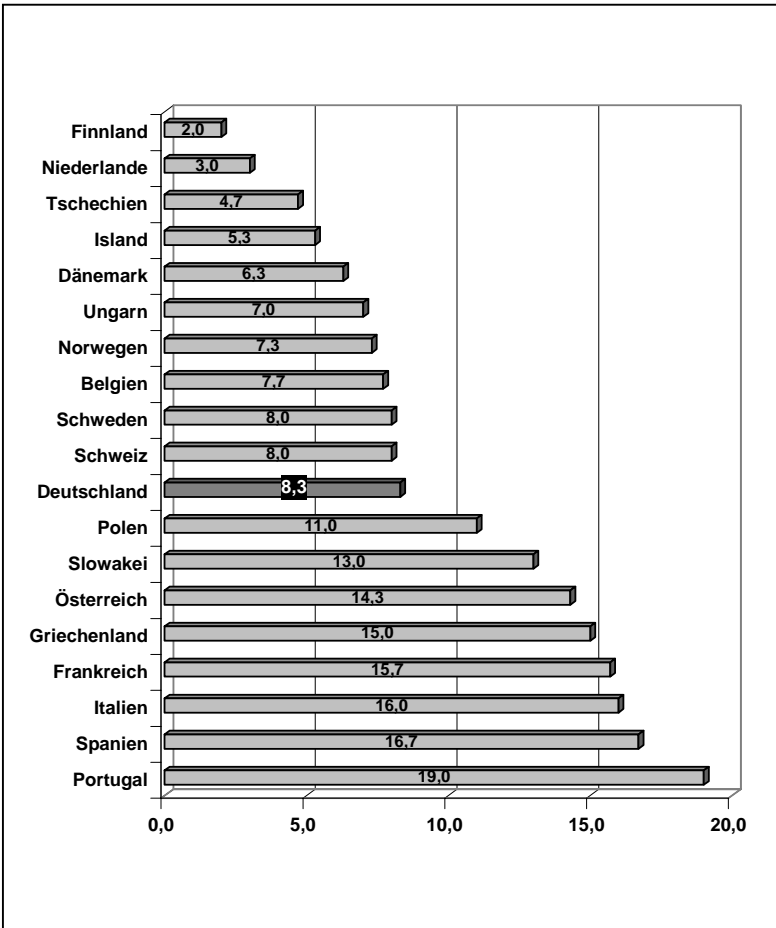
3. Anbieter

Welcher Art sind die Hochschulen, die englischsprachige Studiengänge anbieten?

- Nur 10 Prozent aller an der Befragung beteiligten Hochschulen haben mehr als 10.000 Studierende. Doch fast jede zweite (46 Prozent) dieser Hochschulen bietet einen oder mehrere ES an. Der Anteil der ES-Anbieter verringert sich mit fallender Größe. Die ES-Quote bei Hochschulen mit weniger als 2.500 Studierenden liegt bei nur noch 25 Prozent.
- Ältere Hochschulen sind häufiger unter den ES-Anbietern als Neugründungen. Zwar überwiegt in der Erhebung die Zahl der Nachkriegshochschulen (zwei Drittel). Aber 34 Prozent der vor 1945 gegründeten Hochschulen bieten ES an. Bei Nachkriegshochschulen liegt der Anteil bei 29 Prozent.
- Hochschulen mit einem breiten Fachspektrum sind etwa doppelt so häufig ES-Anbieter wie „spezialisierte“ Hochschulen.
- Fachhochschulen finden sich seltener unter den ES-Anbietern als Universitäten (22 Prozent im Vergleich zu 37 Prozent).

¹ Indikatoren: a) Anteil der Hochschulen mit mindestens einem ES; (b) Prozentsatz der ES an allen Studiengängen; (c) Prozentsatz der ES-Studierenden an allen Studierenden.

Grafik 1: Durchschnittlicher Rangplatz der an der Untersuchung beteiligten Länder als ES-Anbieter



Insgesamt ist die Größe der Hochschule, gemessen an der Zahl der Studierenden, der wichtigste Faktor für die Einrichtung von englischsprachigen Studiengängen. Da aber Neugründungen, fachlich spezialisierte Hochschulen aber auch Fachhochschulen in der Regel kleiner sind als die alten Universitäten, ist ihre vergleichsweise niedrige ES-Aktivität vermutlich eher auf die geringere Größe als auf andere Merkmale zurückzuführen.

ren. In relativer Hinsicht sind diese deshalb nicht notwendig weniger „ES-aktiv“ als die Universitäten.

Die naheliegende Annahme, dass Hochschulen mit einer hohen internationalen Ausrichtung eher englischsprachige Studiengänge anbieten als andere, wurde durch die Studie teilweise bestätigt. So sind Hochschulen mit einem hohen Beteiligungsgrad an internationalen Förderprogrammen, wie etwa Sokrates oder Leonardo, auch in verstärktem Maße ES-aktiv. Doch: Hochschulen in Ländern mit einem hohen Prozentsatz an ausländischen Studierenden sind nicht immer ES-aktiver als solche mit niedrigeren Quoten. So führt in der Befragung die Schweiz die Liste der Länder mit der höchsten durchschnittlichen Ausländerquote pro Hochschule (17,9 Prozent) an, gefolgt von Belgien (9,7 Prozent) und Deutschland (9,6 Prozent). Als ES-Anbieter nehmen diese Länder aber nur mittlere Ränge ein. Umgekehrt haben Hochschulen in den nordischen Ländern und den Niederlanden, allesamt ES-Marktführer, eher unterdurchschnittliche Ausländerquoten. Schlussfolgerung: In diesen Ländern mit selten gesprochenen Sprachen sind englischsprachige Studiengänge ein strategisches Instrument zur Verbesserung der gegenwärtigen Ausländerquote. Nur mit Hilfe der ES können nordische und niederländische Hochschulen hoffen, mehr ausländische Studierende anzuziehen.

4. Charakteristika englischsprachiger Studiengänge

Was sind die bestimmenden Merkmale von englischsprachigen Studiengängen in Europa?

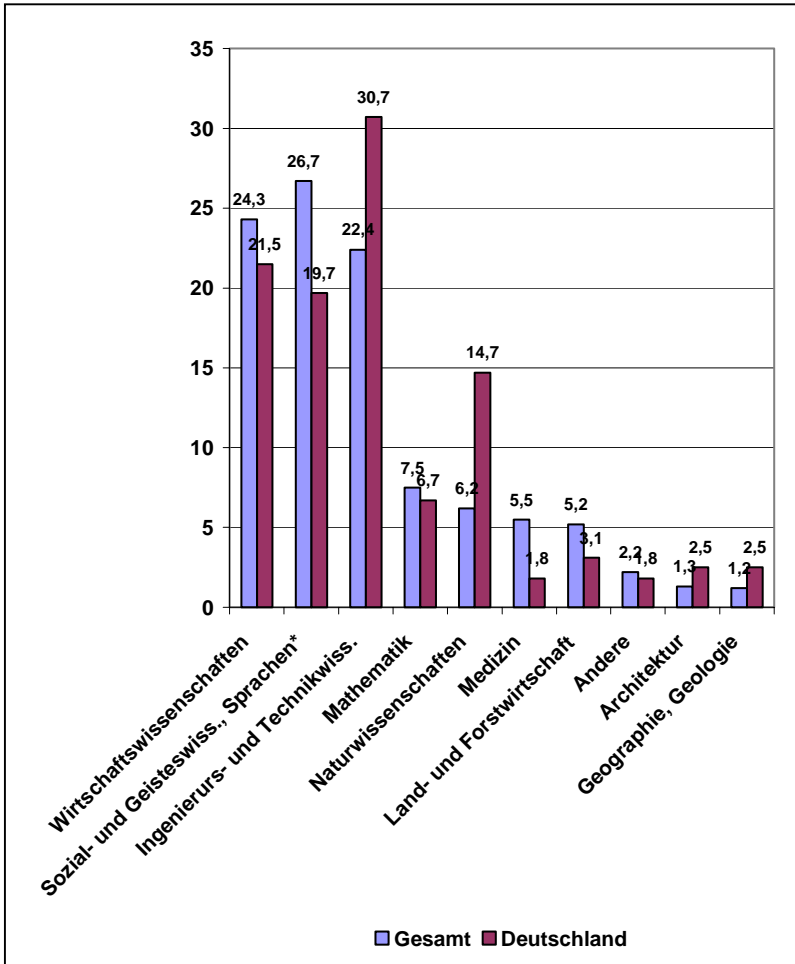
Fachgebiete

Einerseits gibt es keine Fachrichtung und keine noch so esoterische Spezialisierung, wofür nicht irgendwo in Europa ein Angebot bereitstünde. Andererseits dominiert die Betriebswirtschaftslehre (*business and management studies*) deutlich (24 Prozent aller Studiengänge und 42 Prozent aller ES-Studierenden). Die Ingenieurwissenschaften nehmen Rang zwei ein.

In Deutschland ist die Rangfolge umgedreht: Hier führen die Ingenieurwissenschaften mit 31 Prozent der ES-Studiengänge deutlich. Wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtungen liegen bei 22 Prozent und ES in naturwissenschaftlichen Fächern haben einen Anteil von 15 Prozent, im Vergleich zu nur 6 Prozent auf europäischer Ebene. Auch beim Anteil der

ES-Studierenden liegen die Ingenieurwissenschaften in Deutschland vor den Wirtschaftswissenschaften (36 Prozent im Vergleich zu 26 Prozent).

Grafik 2: Fachliche ES-Ausrichtung (in Prozent der Studiengänge)



Niveau

Gut zwei Drittel aller ES-Angebote sind Master-Studiengänge. Eine Ausnahme bildet der „Fachhochschul“-Bereich, in dem Bachelor-Abschlüsse dominieren. Das erklärt sich daraus, dass Fachhochschulen in vielen europäischen Ländern – wie etwa im sehr ES-aktiven Finnland – keine Master-Abschlüsse anbieten dürfen. Da die Grundkonzeption dieses Sektors in Finnland von Beginn an von einer starken internationalen Ausrichtung geprägt war, ist dies das einzige Land mit einem Bachelor-Überhang.

In Deutschland ist die Master-Konzentration noch ausgeprägter. Etwa vier von fünf Studiengängen sind dort postgraduale Angebote. Auch fast zwei Drittel der an deutschen Fachhochschulen angebotenen ES-Studiengänge führen zu einem Master-Abschluss.

Alter

Englischsprachige Studiengänge sind ein sehr junges Phänomen. Mehr als die Hälfte dieser Studiengänge wurden 1998 oder später eingerichtet. Nur 8 Prozent bestanden bereits vor 1990. Dieser Befund relativiert die insgesamt sehr geringe Zahl von ES-Angeboten teilweise: die Wachstumsraten sind beachtlich und weisen auf ein rasches Anwachsen des Angebots hin.

Wiederum findet man den Europa-Trend in Deutschland zugespitzt. Nur vier Prozent aller ES-Angebote entstanden bereits vor 1996. 78 Prozent aller ES wurden 1998 oder danach eingerichtet. Dieser Befund unterstreicht die wichtige „Geburtsshelfer-Rolle“ der diesbezüglich relevanten DAAD-Förderprogramme, die in den späten neunziger Jahren aufgelegt wurden.

Gebühren

In der überwiegenden Zahl der ES-Angebote ist das Studium gebührenfrei. Eine Ausnahme stellen die Niederlande dar, wo in 98 Prozent aller Fälle Studiengebühren erhoben werden. Ebenfalls verbreitet sind Studiengebühren in den EU-Beitrittsländern Mitteleuropas, wo sich die Zahl der Studierenden allerdings meist in engen Grenzen hält. Die nordischen Länder bieten das ES-Studium fast durchweg gratis. Deutsche Hochschulen meldeten Gebührenfreiheit in 84 Prozent aller Fälle.

Doch auch in Ländern mit einem gesetzlichen Gebührenverbot gibt es gebührenpflichtige Angebote, was auf einen kreativen Umgang mit der Gesetzeslage schließen lässt. Die Höhe der Studiengebühren variiert (zwischen 300 und 32.000 Euro pro Studienjahr).

Studierende

Englischsprachige Studiengänge werden zwar überwiegend von ausländischen Studierenden belegt (60 Prozent im europäischen Durchschnitt). Sie sind aber auch für viele Einheimische bzw. Inländer attraktiv, und das ist meist auch so gewollt. Besonders ausgeprägt ist das Inländerstudium in Finnland, wo nur 40 Prozent der ES-Studenten aus dem Ausland kommen. Die Ausländerquote ist in Deutschland, Dänemark und den Niederlanden mit etwa 70 Prozent am höchsten.

Das größte Kontingent unter den Ausländern stellen mit 39 Prozent die Europäer (20 Prozent West, 19 Prozent Ost). 30 Prozent der Ausländer kommen aus dem weltweit größten „Exportkontinent“ Asien, davon fast die Hälfte aus China. Die Herkunftsverteilung in den einzelnen Ländern weicht allerdings von diesen Durchschnittswerten oft erheblich ab und belegt, dass auch in Zeiten eines entstehenden Bildungs-Weltmarktes historisch-kulturelle Bindungen noch eine beachtliche Steuerungswirkung haben. So sind deutsche Hochschulen überdurchschnittlich gefragt bei Studierenden aus Mittel- und Osteuropa, aber auch in auffallender Weise bei Indern.

Reinformen und Mischformen

Englischsprachige Studiengänge werden zwar überwiegend ausschließlich in Englisch angeboten, es gibt aber auch Mischformen aus Englisch und der Landessprache. In Polen und Frankreich, besonders aber in Deutschland, sind solche Mischformen aus Englisch und der Landessprache besonders verbreitet. Im „deutschen Mischmodell“ nimmt der Englisch-Anteil mit fortschreitendem Studium ab. Man könnte diese Form als „Lockangebot“ bezeichnen, bei dem erwartet wird, dass die Ausländer nach einem Jahr genügend Deutschkenntnisse erworben haben, um fortan an deutschsprachigem Unterricht teilzunehmen.

Curriculare Charakteristika

In welcher Weise zeichnen sich die Curricula von ES-Angeboten durch Internationalität oder Innovation aus? Fast alle ES-Koordinatoren berichteten im Rahmen der Befragung, dass sich das Curriculum ihres Studienganges durch eine „internationale Dimension“ auszeichne. Hervorgehoben wurden insbesondere die Einführung von Kreditpunkte-Systemen (meist das europäische ECTS), Studien- und Praxisphasen im Ausland sowie die Modularisierung der Studienangebote. Die deutschen ES-

Angebote weisen im europäischen Vergleich überdurchschnittliche Werte bei solchen Innovations- und Internationalisierungsindikatoren auf.

5. Qualitative Aspekte der Ein- und Durchführung englischsprachiger Studiengänge

5.1. Motivation

Warum führen Hochschulen englischsprachige Studiengänge ein? Auf diese Frage antworteten

- 87 Prozent, dass sie ausländische Studierende anziehen wollen;
- 81 Prozent, dass sie inländischen Studierenden eine internationale Ausbildung bieten wollen;
- 53 Prozent, dass sie neuartige Studienabschlüsse anbieten wollen; und
- 19 Prozent, dass sie ihre Einkünfte durch die Erhebung von Studiengebühren verbessern wollen.

Was dies im einzelnen bedeutet, erhellten die Hochschulbesuche. Hinter dem Ziel, *ausländische Studenten anzuziehen*, stehen – je nach Fall – konkrete Absichten sehr unterschiedlicher Art, die sich auf verschiedene Ausgangslagen und Rahmenbedingungen der Hochschulen zurückführen lassen.

- In den nordischen Ländern und in den Niederlanden, deren Sprachen ausserhalb der Landesgrenzen wenig verbreitet sind, sind englischsprachige Studienangebote fast der einzige Weg, ausländische Studierende anzuziehen. Sie stellen dort eine Strategie dar, einen entscheidenden Wettbewerbsnachteil auszugleichen.
- Ebenfalls eine Maßnahme der Gegensteuerung sind ES-Angebote für Hochschulen, die sich in einer – geografischen oder prestigebezogenen – Randlage befinden, und die mit besser lokalisierten Konkurrenten mithalten müssen. Englischsprachige Studiengänge sind hier ein Mittel der Profilbildung – meist im Verein mit anderen Innovationen.
- Ausländische Studierende sollen oft auch einen Rückgang bei den Einschreibezahlen kompensieren. Verbreitet ist diese Strategie besonders in den Ingenieurwissenschaften. Ausländische Studierende ersetzen hier eine mangelnde heimische Nachfrage.
- Forschungsorientierte Universitäten sichern durch ausländische Studierende den Forschungsnachwuchs, den sie „zu Hause“ nicht mehr

sichern können. Aus dem Kreis der ES-Studierenden rekrutieren sie zukünftige Doktorandinnen und Doktoranden.

- In einzelnen Ländern, besonders in Deutschland, sind viele ES-Angebote auch als Reaktion auf Anreiz-Programme entstanden. Das Beispiel *par excellence* ist das Förderprogramm „Auslandsorientierte Studiengänge“ des DAAD.

Das Ziel, *inländische Studierende anzuziehen*, wird mit den sich zunehmend internationalisierenden Arbeitsmärkten begründet, und mit dem entsprechenden Bedarf an international relevanten Qualifikationen. Die Fähigkeit, Englisch als Arbeitssprache sicher zu beherrschen, ist eine solche. Besonders finnische Hochschulen – deren ES-Inländeranteil der höchste in Europa ist – unterstrichen dieses Ziel mit Hinweis auf den Arbeitskräftebedarf der – damals – boomenden finnischen Telekommunikationsbranche. Finnland ist auch, neben Frankreich, das einzige Land, in dem Unternehmensvertreter nennenswert in die Entwicklung von englischsprachigen Studiengängen einbezogen waren.

Das Ziel, *neue Studiengänge anzubieten*, steht in Verbindung mit der „Bologna“-Erneuerungsbewegung, besonders mit der Einführung der gestuften Bachelor-Master-Abschlußarchitektur. In Ländern, die sich im Übergang zur Bachelor-Master-Struktur befinden, wie z.B. Deutschland, wird die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge in aller Regel mit der Einführung von Bachelor-Master-Abschlüssen verbunden. Ältere, in der Periode vor Bologna gestartete ES-Studiengänge wurden verständlicherweise nicht aus dieser Absicht geboren, werden aber oft im Nachhinein „bolognafähig“ gemacht.

Das Ziel, *durch Studiengebühren Einkommen zu erzielen*, ist die seltenste der oben genannten Motivationen. Hochschulen in Ländern, in welchen die Erhebung von Gebühren (für alle oder lediglich für Ausländer) rechtlich möglich ist, wie in den Niederlanden und den EU-Beitrittsländern in Mitteleuropa, nennen dieses Motiv erwartungsgemäß am häufigsten. Es spricht einiges dafür, dass Einkommenserwägungen bei der Schaffung von englischsprachigen Studiengängen insgesamt eine grössere Rolle spielen würden, wenn die Gesetzeslage der einzelnen Länder den Hochschulen die Erhebung von Studiengebühren erlaubte.

5.2. Einführungsstrategien

Welche treibenden Kräfte stehen hinter der Einführung englischsprachiger Studiengänge? Die Hochschulleitungen oder die Hochschullehrerschaft? Zusammenfassend kann man sagen: ES-Angebote entstehen durch eine Zusammenarbeit von Akteuren auf den verschiedenen Ebenen. Reine *Top-down*-Ansätze sind sehr selten. Ein typisches Szenario bei der Einführung von ES sieht etwa folgendermaßen aus: der erste englischsprachige Studiengang an einer Hochschule (der vielerorts der einzige bleibt) ist eine *Bottom-up*-Initiative – getragen von einem Hochschullehrer oder Fachbereich. Die Hochschulleitung nimmt eine wohlwollend abwartende, aber keine aktiv fördernde Rolle ein. Ist der Studiengang erfolgreich, findet er Nachahmer. Entsteht eine „kritische Masse“ solcher Studiengänge, werden viele Hochschulleitungen gestalterisch wirksam und entwickeln eine aktiv fördernde „ES-Politik“. Die Entwicklung einer institutionellen ES-Politik geht gelegentlich mit Evaluationen der bestehenden ES einher.

Bedenken gegen diese neue Form der Lehre gibt es erstaunlich selten. Es überwiegt enthusiastische Unterstützung, wie Fragebogenerhebungen und Hochschulbesuche ergaben. Gelegentlicher Widerstand beschränkt sich meist auf ältere Hochschullehrer, die sich die Lehre in Englisch nicht zutrauen. Kaum eine Hochschule zwingt die wenigen Widerspenstigen, in Englisch zu lehren. Falls nötig, werden entstehende Lücken durch Gastprofessoren geschlossen. Bei der Beurteilung dieses positiven Stimmungsbildes ist jedoch zu bemerken, dass die Frage nach Widerstand nur von Hochschulen mit ES beantwortet werden konnte. Für Hochschulen ohne ES-Angebote könnte die positive Einschätzung daher abweichend ausfallen.

Unterstützung von externen Interessengruppen oder Förderern ist rar. Sie sind entsprechend selten in die Konzeption und Einführung von englischsprachigen Studiengängen involviert. Wirtschaftsvertreter sind, neben Studierenden, die am wenigsten beteiligte Gruppe. Einzig Frankreich und – mit Abstrichen – Finnland bilden diesbezüglich eine Ausnahme. Deutschland beteiligt Repräsentanten des privaten Sektors am wenigsten.

5.3. Marketing

Marketing ist auch in Kontinentaleuropa nicht mehr als unakademisch verpönt. Marketing-Maßnahmen gehören zum Standardrepertoire der ES-Verantwortlichen. Nur 23 Prozent aller ES-Angebote werden überhaupt

nicht vermarktet. Deutschland liegt mit 85 Prozent über dem Europa-schnitt. Die Marketing-Maßnahmen zielen vorrangig auf die Gruppe der ausländischen Studieninteressenten.

Die Marketing-Maßnahmen sind in technischer Hinsicht meist *state-of-the-art*. Das Internet ist bei weitem das am meisten verbreitete Medium, doch insgesamt nutzen die Hochschulen eine ganze Reihe von Medien und Instrumenten gleichzeitig. Deutsche Hochschulen liegen bei fast allen Aktivitätsarten über dem Europa-Schnitt.

Trotz dieser Anstrengungen gibt es Anzeichen, dass die Hochschulen nicht immer die gewünschten Studierenden erreichen. Dies ist die Folge einer mangelnden Zielgruppenpräzisierung, wie erstaunlich häufige Klagen von Programmverantwortlichen über die Bewerbung der „falschen“ Studierenden belegen. Solche Klagen betreffen die akademische Eignung (häufig ein Problem der Zulassungsvoraussetzungen und Auswahl), besonders aber die nationale und regionale Herkunft. Typisch ist in dieser Hinsicht die Überraschung einer Hochschule, die vor allem europäische Studierende erwartet hatte, stattdessen aber einen Ansturm aus Asien erlebte. Regional gezieltes Marketing kann hier abhelfen, setzt aber eine regionale Zielgruppendefinition voraus.

5.4. Sprachbeherrschung

In der – emotionalen – Debatte um englischsprachige Lehre wird oft der Vorwurf erhoben, mangelnde Englischkenntnisse auf Hochschullehrer- wie Studierendenseite beeinträchtigen den Lernerfolg. Die Studie kann diese Befürchtungen nicht untermauern: Hochschullehrer wie Studierende sind in den meisten Fällen des Englischen in einem Maße kundig, das adäquate Kommunikation und Lernen ermöglicht. Dies heißt aber weder, dass weitere Verbesserungen überflüssig sind, noch dass Lehren und Lernen in einer Fremdsprache nicht eine höhere Anstrengung erforderten.

Studierende

Etwa ein Fünftel der Hochschulen empfinden die Englischkenntnisse ihrer ausländischen Studierenden als nicht ausreichend, bei allerdings grossen Länderunterschieden, die möglicherweise in dem Erwartungsgrad begründet liegen. 53 Prozent aller niederländischen und 38 Prozent aller finnischen Hochschulen sind mit dem Englisch ihrer ausländischen Studierenden unzufrieden. Hochschulen in den Beitrittsländern berichten fast

keine Probleme (5 Prozent). Auch in Deutschland ist der Anteil der von Problemen berichtenden Hochschulen unterdurchschnittlich (11 Prozent). Interviews mit (allerdings von den Hochschulen ausgewählten) Studierenden bestätigten den Eindruck, dass die Englischkenntnisse im Schnitt studierbefähigend sind. Nur in wenigen Fällen war die Kommunikation stark behindert.

Einigkeit herrschte unter den besuchten Hochschulen in zweierlei Hinsicht. Ein *TOEFL*¹ Score als englischsprachiges Zulassungskriterium kann alleine das Vorhandensein aller notwendigen Kommunikationsfähigkeiten nicht sicherstellen. Vor allem Schwierigkeiten im mündlichen Ausdruck werden so nicht aufgedeckt. Auch das Problem von schwer verständlichen Akzenten ist so nicht identifizierbar. Begleitender Englischunterricht ist in jedem Falle wünschenswert und in einigen Fällen notwendig. Solche Angebote stehen an der Mehrzahl der Hochschulen zur Verfügung.

Die häufigsten Schwierigkeiten haben die ausländischen Studierenden aber mit der Landessprache. Zwei von fünf europäischen Hochschulen sehen diesbezüglich ernsthafte Mängel. Am meisten verbreitet sind die Klagen in Deutschland (55 Prozent), wo ein Mangel an landessprachlichen Kenntnissen sich wegen der Vielzahl gemischtsprachiger Studiengänge nicht nur im Hochschulumfeld, sondern in der Lernsituation selbst störend bemerkbar macht. Doch der Befund macht auch für das restliche Europa deutlich, dass sich Studierende nicht nur in Vorlesungen und Seminaren befinden und deshalb auch in der Landessprache überlebensfähig sein müssen.

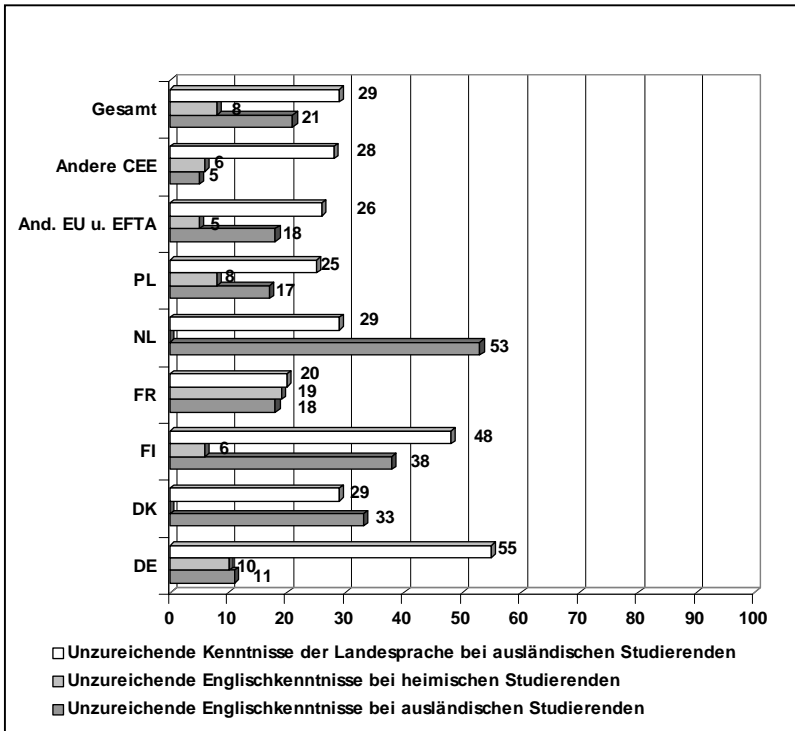
HochschullehrerInnen

Die große Mehrzahl der Hochschulen schätzt die Englischkenntnisse ihrer Lehrenden als ausreichend oder gut ein, wie die Fragebogenerhebung ergab. Die Hochschulbesuche bestätigten diesen Eindruck einer im Grossen und Ganzen erträglichen Situation. Im europäischen Durchschnitt sehen nur 14 Prozent in mangelnden Englischkenntnissen ein ernsthaftes Problem. Allerdings gibt es nationale Unterschiede: wie schon bei den Studierenden, sind die Niederlande und Finnland auch bei den Lehrenden mit

¹ TOEFL steht für Test of English as a Foreign Language und ist der weltweit gängigste Sprachtest zur Überprüfung der Englischkenntnisse anderssprachiger SchülerInnen und Studierender.

den Englischleistungen überdurchschnittlich häufig unzufrieden (27 Prozent und 21 Prozent). Auch die Selbstkritik der deutschen Hochschulen übersteigt das europäische Mittel (19 Prozent).

Grafik 3: Schwierigkeiten wegen unzureichender Sprachkenntnisse von Studierenden in ES – nach Land der Hochschule (in Prozent)



Allerdings beruhen die obigen Einschätzungen offensichtlich eher auf inspiriertem Raten als auf festem Wissen. Keine der besuchten Hochschulen hatte die Englischkenntnisse der Lehrenden tatsächlich getestet. Als Begründung der Annahme guter Englischkenntnisse wurde meist der Zwang zum englischsprachigen Publizieren genannt.

Zwar stehen nach Auskunft der Hochschulen allen Lehrenden Englischkurse zur Verfügung. Ob sie wahrgenommen werden, ist aber selten bekannt. Zudem stammen die angeführten Angebote meist aus dem allgemeinen Sprachlehrangebot für „Hörer und Lehrende aller Fachbereiche“ und stellen kein gezieltes, auf die Rolle der Lehrenden ausgerichtetes Training dar.

Die relativ gute Beherrschung des Englischen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Lehre in einer Fremdsprache fast immer eine höhere Anstrengung erfordert und so höhere Anforderungen an die Hochschullehrer stellt, wie sie selbst betonen. Dies gilt auch für die Studierenden.

Verwaltung und Service

Studierende bewegen sich nicht nur in Vorlesungs- und Seminarsituationen, sondern benötigen auch die Dienste zentraler Verwaltungs- und Service-Einrichtungen (Bibliothek, Computer-Center etc.) Der Großteil der besuchten Hochschulen versicherte, dass diese Einrichtungen „ES-tauglich“ seien und ihr Personal des Englischen mächtig. Vielerorts gab es zudem Bemühungen, die Beschilderung sowie die Instrumentarien von Service-Zentren auch in englischer Sprache anzubieten. Es ist aber davon auszugehen, dass diesbezüglich noch Verbesserungsbedarf besteht.

5.5. Fachliche Eignung

Das Vorbildungsniveau ihrer (ausländischen) Studierenden wird von den Hochschulen oft als problematisch begriffen. „Grosse Unterschiede im akademischen Niveau der Studenten“ benannten 30 Prozent der Hochschulen als ein gravierendes Problem. In Dänemark (56 Prozent) und Deutschland (42 Prozent) wird die Heterogenität der studentischen Vorbildung besonders häufig als kritisch angesehen. Die daraus resultierenden Probleme in der Unterrichts- und Lernsituation sind zum einen auf die in einigen Fällen mangelhafte Eignung von Studierenden zurückzuführen, zum anderen auf die Heterogenität der Lernergruppe als Ganzes. Bezüglich der mangelnden Eignung Einzelner nennen die Hochschulen als Gründe die oftmals geringe Verlässlichkeit und Aussagekraft von Vorbildungsnachweisen (Sekundarschul-Abgangszeugnissen), und auch, in nicht wenigen Fällen, schlichte Dokumentenfälschung.

Erwartungen an die Lerner- und Lehrerrolle sind kulturell geprägt und im *international classroom* daher *a priori* uneinheitlich. Dazu kommen grosse Unterschiede im Alter der Studierenden. Unterschiedliche Geschlechterrollenerwartung tragen weiter zur Heterogenität bei. Aber nicht alle Unterschiede ergeben sich aus der internationalen Zusammensetzung der Studierenden. In postgradualen Studiengängen, vor allem solchen mit hoher Spezialisierung, entstammen die Studierenden verschiedenen Erststudiums-Fachrichtungen und bringen daher, mit Bezug auf das postgraduale Studienfach, unterschiedliche Stärken und Schwächen ein.

Obwohl Heterogenität in ES ein „natürliches“ Phänomen ist, ist deren Ausmaß reduzierbar – etwa über die Präzisierung der Zulassungsbedingungen. Immerhin verlangen 44 Prozent aller Studiengänge – nach oft leidvollen Erfahrungen – von ihren Bewerberinnen und Bewerbern inzwischen nicht mehr nur die Erfüllung der landesüblichen Zulassungsvoraussetzungen (Abituräquivalent bzw. Bachelor-Abschluss), sondern führen auch schriftliche und mündliche Zulassungstests durch. Diese finden – nach einer dokumentenbasierten Vorauswahl – meist im Herkunftsland der Studierenden statt und sind deshalb aufwendig. Doch der Aufwand scheint sich zu lohnen. Besonders verbreitet (58 Prozent) sind Zulassungstests im Bachelor-Studium. Bei Master-Studiengängen vertrauen Hochschulen oft auf ausgewählte Entsende-Hochschulen, mit denen partnerschaftliche Beziehungen bestehen und deren Ausbildungsqualität daher bekannt ist.

5.6. Finanzierung

Mehr als die Hälfte aller Studiengänge (55 Prozent) wurden ohne jegliche Sonderfinanzierung konzeptioniert und eingeführt. Am höchsten ist die Rate in den EU-Beitrittsländern Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn (84 Prozent), aber auch ES-Spitzenländer wie die Niederlande (70 Prozent) und Finnland (60 Prozent) liegen über dem Europa-Schnitt. Deutschland bildet eine Ausnahme: 68 Prozent aller deutschen ES-Programme wurden mithilfe von (DAAD-) Förderprogrammen gestärkt.

Während Deutschlands ES-Angebote zumeist anreiz-induziert entstanden (nationale Politik), ist die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge in den ES-Spitzenländern Finnland und den Niederlanden

stärker auf die Eigenfinanzierung und –initiative der Hochschulen angewiesen (institutionelle Politik).

Als Förderer spielt die öffentliche Hand die größte Rolle. 35 Prozent aller Förderung kommt von nationalen oder regionalen Regierungen – oder deren spezialisierten Internationalisierungs-Agenturen. Die Europäische Union spielt nur eine Randrolle (8 Prozent). Noch unbedeutender ist die Rolle des Privatsektors, der nur an der Einrichtung von sechs Prozent der ES beteiligt war.

5.7. *Qualitätskontrolle und Akkreditierung*

Nach Auskunft der Programmverantwortlichen ist Akkreditierung bei ES-Angeboten inzwischen gängige Praxis. Mehr als drei Viertel aller ES-Programme sind bereits akkreditiert oder werden in nächster Zeit ein solches Verfahren durchlaufen.

Bei immerhin 22 Prozent wird die Akkreditierung – zumindest auch – von ausländischen Agenturen erteilt. In den Niederlanden beträgt dieser Anteil sogar 47 Prozent, während er in Deutschland unterdurchschnittlich ist (11 Prozent). Es ist nicht leicht, diese Zahlen zu deuten. Man könnte schließen, dass in den international ausgerichteten ES-Programmen die Neigung zu ausländischer Akkreditierung höher ist als bei Standardprogrammen. Doch stützt das niederländische und deutsche Ergebnis auch die Hypothese, dass ausländische Akkreditierung dann eingeholt wird, wenn sie auf nationaler Ebene noch nicht erhältlich ist (wie in den Niederlanden), und dass dies seltener geschieht, wenn die Praxis der Akkreditierung und die durchführenden Einrichtungen bereits etabliert sind.

Eine Methodologie, die den Spezifika der ES-Angebote Rechnung trägt, existiert nirgends. Englischsprachige Studiengänge durchlaufen das Standardverfahren. Doch existiert eine Tendenz, diese Normalstandards zunehmend mit internationalen Elementen anzureichern. Der deutsche Akkreditierungsrat hat eine Reihe von Kriterien für das weitere Feld der „internationalen“ Studiengänge entwickelt. Auch in der Methodologie der übernationalen FIBAA (MBA-Programme) finden sich internationale Kriterien, ebenso in den Richtlinien des niederländischen HBO Raad.

Wie die Akkreditierungs-Kultur ist auch die Kultur der Evaluation in englischsprachigen Studiengängen auf dem Vormarsch. Allerdings ist dieser Trend bei internen Evaluationen deutlich höher (61 Prozent) als bei externen *peer reviews* (43 Prozent). Die ausgeprägteste Evaluierungs-

Kultur existiert in den Niederlanden (82 Prozent intern, 58 Prozent extern). Deutschland liegt bei beiden Formen unter dem Europa-Schnitt (54 Prozent und 29 Prozent). Anspruchsvolle, aufwendige und systematische Formen der Qualitätskontrolle sind jedoch nicht der Regelfall. Oft ist eine „Evaluation“ lediglich die Feststellung der studentischen Zufriedenheit mit einzelnen Lehrveranstaltungen (häufiger) oder mit einem ganzen Studiengang (seltener).

5.8. Aufwand und Arbeitsbelastung

Die Studie bestätigt die Vermutung, dass ES-Programme einen höheren Aufwand und eine stärkere Arbeitsbelastung verlangen als „Standardprogramme“. Die Lehre in gemischt-nationalen Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen und wissenschaftlichen Vorerfahrungen und Kenntnissen und in einer Fremdsprache wird als weitaus anstrengender empfunden als der „Normalbetrieb“. Der Kontakt mit den Studierenden ist auch außerhalb des Unterrichts intensiver. Die Lehrvorbereitung ist aufwendiger. Dieser Zusatzaufwand wird den Lehrenden nur selten vergolten. Finanzielle Entschädigungen sind sehr rar. Gelegentlich sind die Gruppengrößen kleiner als in Standardprogrammen. Reduktionen im Lehrdeputat kommen vor, sind aber die Ausnahme.

Auch in der Hochschulverwaltung erzeugen ES-Programme Mehrarbeit. 82 Prozent der Hochschulen geben an, Unterkünfte bereitzustellen oder dabei zu helfen. 78 Prozent beraten in persönlichen Belangen. 70 Prozent unterstützen die Studierenden bei der Visa-Beschaffung und 68 Prozent bei der Aufenthaltserlaubnis. 61 Prozent bieten kulturelle und Freizeitangebote an, und bei immerhin noch 31 Prozent umfasst der Service auch eine Beratung in Finanzangelegenheiten. Der Grad, zu dem diese Dienstleistungen geboten werden, ist für ES-Studierende im übrigen euopaweit höher als für „normale“ ausländische Studierende. Das Serviceverhalten deutscher Hochschulen ist – jedenfalls nach deren Selbsteinschätzung – höher als das der Hochschulen anderswo in Europa.

Üblicherweise ist der Erbringer dieser Dienstleistungen eine spezialisierte Verwaltungseinheit, meist das Akademische Auslandsamt. Das mag in vielerlei Hinsicht sinnvoll sein, führt aber auch zu Delegationstaktiken anderer Verwaltungseinheiten (studentische Abteilung, Wohnheimverwaltung), die sich mit Verweis auf die ausländische Herkunft der ES-Studierenden ihrer Verantwortung entziehen. Dies nicht zuzulassen,

ist nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit. Die klassischen Verwaltungseinheiten verhindern so ihre eigene „Internationalisierung“. Internationalität bleibt bei ihnen die Ausnahme, wenn nicht sogar ein Störfall.

5.9. Spin-Offs

Der häufigste *Spin-off* Effekt von ES-Angeboten besteht aus der Sicht der Betroffenen in der Entwicklung einer Hochschul-Marketing-Kultur (59 Prozent aller Hochschulen europaweit). Damit im Zusammenhang zu sehen sind die immerhin 44 Prozent der Hochschulen, die ES-Programme als für die gezielte Rekrutierung von Studierenden förderlich empfinden. Ebenfalls einen hohen Stellenwert haben englischsprachige Studiengänge für die Verbesserung von studentenbezogenen Dienstleistungen (52 Prozent). 51 Prozent sehen ES-Angebote als Wegbereiter von Kreditpunktesystemen. Die Werte für deutsche Hochschulen liegen bei den meisten Indikatoren über dem europäischen Durchschnitt. Besonders für das Marketing (74 Prozent) haben die englischsprachigen Studiengänge an deutschen Hochschulen eine geradezu katalytische Wirkung gehabt – jedenfalls in deren Selbstwahrnehmung.

6. Empfehlungen

Die Studie schließt mit einem Katalog von Empfehlungen, die hier überblicksartig wiedergegeben werden.

- *Steigerung des quantitativ unzulänglichen ES-Angebots in Europa:* zur Verbesserung der Wettbewerbssituation europäischer Hochschulen hinsichtlich ihrer Attraktivität für ausländische Studierende, zur Stärkung der „internationalen Dimension“ der Ausbildung inländischer Studierender und als Wegbereiter anderer innovativer Prozesse, die als *Spin offs* von ES identifiziert wurden (Internationalisierung, Bachelor-Master-Struktur, Kredit-Punkte, Profilbildung, Servicekultur, Marketing, etc.).
- *Entwicklung einer strategischen ES-Politik:* zur Überwindung des akzidentiellen oder ausschließlich individueninduzierten Entstehens von ES.
- *Entwicklung eines zielgerichteteren Marketings:* mit klarer Definition der Zielgruppen in geographischer Hinsicht und mit Bezug auf Ausländer/Inländer etc.

- *Konzentration auf hochqualifizierte Studierende:* Zur Profilierung als qualitativ hochwertiger Anbieter, Anwerbung von hochqualifizierten Humanressourcen und Sicherung des Forschungspotentials der Universitäten. Das Ausmaß der globalen Nachfrage erlaubt ein selektives Vorgehen.
- *Sorgfältige Auswahl der Studierenden:* durch Zulassungstests und Auswahlgespräche (nach dokumentenbasierter Vorauswahl) zur Feststellung der fachlichen und sprachlichen Eignung.
- *Lehre ausschließlich durch Hochschullehrer mit nachweisbar ausreichenden Englischkenntnissen:* durch Tests der Englischkenntnisse von Hochschullehrern, unterstützt durch speziell auf die Lehre ausgerichtete Fortbildungsangebote und eine Einführung in die interkulturelle Kommunikation.
- *Steigerung der Service-Orientierung der Hochschulen:* durch Fähigkeit und Bereitschaft des Verwaltungspersonals, in Englisch zu kommunizieren, Einführung der ausländischen Studierenden in das Lebens- und Lernumfeld Hochschule, Zugang zu Unterricht in der Landessprache und in Englisch sowie Ernennung eines persönlichen akademischen Mentors.
- *Entwicklung realistischer Curricula,* in denen die Arbeitsbelastung in Kreditpunkten berechnet ist und die dem Zusatzaufwand für die Verbesserung der Englisch- und landesprachigen Kenntnisse sowie für die kulturelle Neuorientierung Rechnung tragen.
- *Berücksichtigung von ES-relevanten „internationalen“ Leitlinien in der Qualitätssicherung:* keine Einführung von separaten Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsmaßnahmen für ES, aber Einführung von Zusatzkriterien für internationale Studiengänge im allgemeinen (mainstreaming), wie dies in einigen Ländern bereits der Fall ist.
- *Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen und Notwendigkeit der Bereitschaft zum Wandel,* weil ES ungleich höhere zeitliche und qualitative Anforderungen an die Lehre stellen, zusätzliche Lehrveranstaltungen (Tutorien) notwendig machen und einen höheren Serviceaufwand zeitigen, und weil es unrealistisch ist, zu glauben, die Jugend aus aller Welt anziehen zu können, ohne sich selbst zu wandeln.

Literatur

Friedhelm Maiworm, Bernd Wächter, *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education*, ACA Papers on International Cooperation in Higher Education, Bonn: Lemmens Verlag 2002.

Internationalisierung der Hochschulen

Eine Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten

Karin Fischer-Blum
Susanne Zemene
Hamburg

Kann sich eine Hochschule internationalisieren? Finanziell und gesetzlich werden Hochschulen national, in Deutschland sogar regional, d.h. von den Bundesländern, gesteuert. Selbst die Forschungsförderung durch Drittmittel wird in Deutschland zu ca. 90% aus nationalen Fonds finanziert. In Deutschland können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Karrieren sowohl auf dem nationalen „Markt“ als auch auf dem internationalen aufbauen. Auch wenn Erfolg auf dem letzteren größeres Renomé verspricht, ist eine nationale Karriere in vielen Fachkulturen durchaus anerkannt (Enders/Teichler 1995). Die Mobilität der deutschen Studierenden und Wissenschaftler hat sich zwar erhöht, ist aber mit 13 Prozent (Griesbach 2002: 28) relativ bescheiden. Deutschland steht laut OECD-Statistik an dritter Stelle (nach USA und GB) derjenigen Länder, die gern von Wissenschaftlern und Studierenden aus anderen Ländern aufgesucht werden – lässt das ein ausgefeiltes Management für die Werbung und Betreuung im Lande erwarten?

Die Universitäten im Nordverbund wollten es wissen. Sie haben die Internationalisierungsbemühungen ihrer Mitglieder in den Handlungsfeldern „Internationale Orientierung in Curricula“, „Mobilität von Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern und Studierenden“ sowie „Sprachausbildung“ evaluiert und sind zur Zeit dabei, die Ergebnisse dieser Evaluation zu diskutieren und umzusetzen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat diese Evaluation unterstützt. Vorerfahrungen, Durchführung und – bisherige – Ergebnisse werden hier berichtet. Am Ende wird gefragt, ob diese Form der Evaluation dem Gegenstand angemessen und empfehlenswert ist, und welche Probleme die Autorinnen für eine solche Evaluation sehen.

Die Universitäten im Nordverbund wollten es wissen. Sie haben die Internationalisierungsbemühungen ihrer Mitglieder in den Handlungsfeldern „Internationale Orientierung in Curricula“, „Mobilität von Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftlern und Studierenden“ sowie „Sprachausbildung“ evaluiert und sind zur Zeit dabei, die Ergebnisse dieser Evaluation zu diskutieren und umzusetzen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat diese Evaluation unterstützt. Vorerfahrungen, Durchführung und – bisherige – Ergebnisse werden hier berichtet. Am Ende wird gefragt, ob diese Form der Evaluation dem Gegenstand angemessen und empfehlenswert ist, und welche Probleme die Autorinnen für eine solche Evaluation sehen.

1. Rahmenbedingungen und Vorerfahrungen

Der Verbund Norddeutscher Universitäten (Nordverbund) wurde im April 1994 u.a. mit dem Ziel gegründet, die Evaluation von Studium und Lehre gemeinsam zu erproben. Die Universitäten in Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock bilden den Verbund. Unterstützt wird die Evaluation von der Universität Groningen.

Im Unterschied zu den Verbänden von Technischen Universitäten handelt es sich beim Nordverbund um einen regionalen Verbund von Hochschulen, deren Mitglieder sich in Größe und Geschichte erheblich unterscheiden. Entsprechend strebt der Nordverbund kein Ranking erbrachter Leistungen an, sondern will Besonderheiten in den Stärken der einzelnen Universitäten herausarbeiten. Ein Vergleich im Sinne eines Erfahrungsaustausches, in dem die Beteiligten von der Andersartigkeit der Anderen lernen können, ist allerdings intendiert.

Die Evaluationen im Verbund Norddeutscher Universitäten folgen im Großen und Ganzen dem Vorbild der niederländischen Evaluationsverfahren (vgl. Richter 1998). Sie gliedern sich in folgende Phasen: Selbstevaluation (Erstellen der Stärken-Schwächen-Analyse), externe Begutachtung (Peer Review und Gutachtenerstellung), auswertende Konferenz, Follow-up (Ergebnissicherung durch Zielvereinbarungen, Veröffentlichung und Umsetzung der Maßnahmen). Besondere strukturelle Merkmale im Verhältnis zu anderen Evaluationsansätzen in der Bundesrepublik (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1998) sind:

- Die Evaluationen im Verbund greifen über die Grenzen von Bundesländern hinweg. Das erleichtert den Erfahrungsaustausch und die Meinungsbildung für eine Kooperation unter den Universitäten. Kooperiert wird in der Planung und beim Ablauf der Evaluationen, bei den Peer Reviews und in der Auswertung. In der Eigenverantwortung jeder Hochschule liegen die Stärken-Schwächen-Analysen, die Definition der Konsequenzen und ihre Umsetzung.
- Die Evaluationen werden autonom, im Sinne einer „Unabhängigkeit vom Staat“, durchgeführt. Natürlich sind sie verflochten mit den aktuellen hochschulpolitischen Diskussionen. Ihre Ergebnisse fließen z.B. in die Hochschulentwicklung einer jeden Universität ein.
- Studierende sind sowohl während der Selbstevaluation als auch in der Phase der Begutachtung in wesentlichem Maße beteiligt.

- Auf eine Vorgabe von Indikatoren für „gutes Studium“ oder „gute Lehre“ wird verzichtet. Es wird darauf vertraut, dass sowohl die Evaluierten als auch die Gutachterinnen und Gutachter „ihre“ fachspezifischen Kriterien für Stärken und Schwächen bzw. für die Beurteilung entwickeln. Vorgegeben wird lediglich ein Frageleitfaden, in dem die wichtigsten Aspekte der Diskussion um Studium und Lehre an Universitäten aufgelistet sind.
- Es wird so weit wie möglich versucht, die Grundsätze prozessorientierter Evaluation, wie sie in den Sozialwissenschaften und der Pädagogik entwickelt worden sind, einzuhalten (vgl. Beywl 1988). Prozessorientierte Evaluationen dienen – anders als summative – der Optimierung politischer Programme oder Curricula. Ihr Design wird nach folgenden Grundfragen entwickelt: Wer überprüft was zu welchem Zweck und wer darf die Konsequenzen ziehen? Im Verbund überprüfen die Universitäten selbst ihre Praxis und stellen sich dem Urteil von Gutachterinnen und Gutachtern (zumeist angesehene Expertinnen und Experten aus anderen Universitäten als denen des Verbundes, zum Teil aus dem Ausland). Der Zweck ist die Optimierung des eigenen Angebotes und der eigenen Praxis. Die Konsequenzen werden ebenfalls von den Universitäten selbst gezogen.

Seit seiner Gründung hat der Verbund Norddeutscher Universitäten 21 Studienfächer und damit alle großen in den Mitgliedshochschulen vertretenen Studienrichtungen evaluiert. Eine Auswertung der Zielvereinbarungen aus den Studienfachevaluationen ergab, dass rund 80 Prozent der von den Fachbereichen und Instituten beschlossenen Maßnahmen auch tatsächlich realisiert wurden. Nicht realisierte Maßnahmen waren häufig solche, für die die Universitäten ministerielle Unterstützung benötigen hätten, weil es um Fragen der Ausstattung, der Zahl der Studienplätze oder um die Zusammenarbeit mit anderen Ministerien (für schulische Angelegenheiten) ging. Die Verfahren werden inzwischen von mehr als drei Viertel der beteiligten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen als notwendig und sinnvoll erachtet.

Vor dem Hintergrund dieser Erfolgsgeschichte der Evaluation von Studienfächern sollte das gleiche Verfahren auch auf institutionelle Strategien angewendet werden. Als erstes sollten die Internationalisierungsbemühungen in Studium und Lehre, als nächstes der Service für Studierende evaluiert werden.

2. Konzept der Evaluation der Internationalisierungsbemühungen

Das Design für die Evaluation wurde weitgehend analog zu den Evaluationen der Studienfächer entworfen.

Ziele

Die Präsidenten und Rektoren im Nordverbund wollten mit der Evaluation in ihren Universitäten ein Zeichen dafür setzen, dass Internationalisierungsbemühungen heute als Bestandteil der Organisationsentwicklung aufgefasst werden. Dafür sollten insbesondere die Bemühungen zur Internationalisierung von Studium und Lehre einer Stärken- und Schwächen-Analyse unterzogen werden, aber ebenso die Organisation des Services zur Unterstützung der Internationalisierungsaktivitäten.

Schon in den Studienfachevaluationen fällt es den Lehrenden schwer, sich auf die Informationen über die vorhandenen Schwerpunkte in der Forschung und deren Verbindung zum Lehrangebot zu beschränken. In der Frage der Internationalisierung ebenfalls den Schwerpunkt auf Studium und Lehre zu setzen, erschien noch gewagter. Landläufig gilt diejenige Universität als international ausgerichtet, deren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler internationale Forschungskontakte haben, in internationalen Zeitschriften mit Review-Verfahren veröffentlichen, über ein internationales Netz von Kontakten verfügen und in ihre Lehre nicht nur nationale – und universelle – Aspekte ihres Faches einbringen, sondern explizit die Forschungsergebnisse anderer Nationen und/oder vergleichende Gesichtspunkte im eigenen Fach berücksichtigen. Es war daher abzusehen, dass die Schwerpunktsetzung auf Studium und Lehre während der Evaluation zu Spannungen zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einerseits, Hochschulleitung und Serviceeinrichtungen andererseits führen würde.

Handlungsfelder

Die vorgegebene Schwerpunktsetzung für die Evaluation bedeutete, die beiden Handlungsfelder „internationale Forschungsprojekte“ und „Veröffentlichungen in international anerkannten Journalen“ in der Evaluation nicht zu berücksichtigen. Die internationalen Kontakte der Wissenschaft-

lerinnen und Wissenschaftler dagegen wurden mit erhoben. Einerseits um zu prüfen, inwieweit die Universität als Organisation solche Kontakte erleichtert oder erschwert und andererseits um zu sehen, inwieweit bestehende Forschungsk Kooperationen Austauschmöglichkeiten für Studierende eröffnen und die Mobilität von Studierenden und Lehrenden fördern.

Die Bemühungen zur Internationalisierung von Studium und Lehre wurden in den Handlungsfeldern Curricula, Fremdsprachenausbildung und Mobilität vermutet. Die dabei verfolgten Ziele wurden folgendermaßen formuliert:

- „Die Curricula sollen eine fachliche Orientierung bieten, die über die nationalen Grenzen hinaus weist. Dabei sollen auch Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, mit deren Hilfe sich die Studierenden zukünftig international bewegen können (interkulturell). Außerdem geht es auch immer um die Angleichung der Studienabschlüsse im Sinne der Vergleichbarkeit sowie um die gegenseitige Anerkennung von Leistungen.
- Die Studierenden sollen Fremdsprachen lernen bzw. vertiefen. In geeigneten Fällen sollen Lehrveranstaltungen in Fremdsprachen angeboten werden.
- Deutsche Studierende und Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler sollen vermehrt im Ausland studieren und arbeiten.
- Ausländische Studierende und Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler sollen vermehrt dafür gewonnen werden, an deutschen Universitäten zu studieren und arbeiten.

Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass

- die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen durch die Einführung von ECTS und eines Leistungspunktesystems wesentlich erleichtert wird;
- die Gestaltung neuer Studienprogramme mit den Abschlüssen Bachelor und Master die Mobilität im In- und Ausland wesentlich unterstützt“ (Konzept zur Evaluation 2001).

Akteure

Das aus den Studienfachevaluationen bekannte Ziel, während der Selbstanalyse die Perspektiven aller Beteiligten „einzufangen“, bedeutete für die Evaluation der Internationalisierungsstrategien, alle zu beteiligen, die in den oben genannten Handlungsfeldern aktiv sind. Das sind: Hochschul-

leitungen, die Akademischen Auslandsämter und andere Einheiten der Zentralverwaltung, die Studentenwerke (bzw. andere Anbieter von Wohnheimplätzen), Fachbereichsleitungen sowie Anbieter von international ausgerichteten Curricula, Kommissionen des Akademischen Senates sowie – exemplarisch – Studierende und ihre Organisationen für die Betreuung von ausländischen Studierenden bzw. der Mobilität ihrer Kommilitonen und Kommilitoninnen.

Wichtig schien es, die Einschätzungen zur aktuellen Praxis, die Wünsche nach Verbesserung und die Erwartungen an andere Akteure bzw. Behinderungen durch andere zu erheben und diese Informationen schriftlich festzuhalten, damit am Ende der Evaluation die Interessen und Bedingungen der Akteure, die nicht in der Beschlussfassung über die Konsequenzen aus der Evaluation beteiligt sein würden, bekannt waren und für einen Organisationsentwicklungsprozess zur Verfügung standen.

Verantwortlichkeiten

Die Universitätsleitungen als Auftraggeber der Evaluationen waren in diesem Fall zugleich Evaluierete, Empfänger des Gutachtens und Verantwortliche für die Konsequenzen aus der Evaluation. Im Unterschied zu den Studienfachevaluationen wurde deshalb die Verantwortung für einige Entscheidungen in dieser Evaluation anders festgelegt:

- In den Studienfachevaluationen beruft der Sprecher des Nordverbundes die Gutachterinnen und Gutachter. Im Normalfall folgt er einer unter den sechs evaluierten Fachbereichen eines Studienfaches abgestimmten Vorschlagsliste, im Konfliktfall entscheidet er in Absprache mit den anderen Präsidenten und Rektoren. Diese Funktion wurde dem damaligen Vizepräsidenten für Internationale Angelegenheiten der Hochschulrektorenkonferenz angetragen, der gleichzeitig gebeten wurde, den Vorsitz der Gutachterkommission zu übernehmen.
- In den Studienfachevaluationen ist die Hochschulleitung sozusagen das Korrektiv für den Fachbereich, wenn es um die Formulierung der Konsequenzen aus der Evaluation geht. Sie schaut nach, ob die vom Fachbereich verabschiedeten Maßnahmen den Empfehlungen der Gutachterkommission entsprechen und ob sie zur Zielerreichung beitragen. Um auch für diese Evaluation ein solches Korrektiv in der Formulierung der Konsequenzen zu erreichen, wurde Prof. Dr. Detlef Müller-Böling vom Centrum für Hochschulentwicklung gebeten, die

auswertende Konferenz zu gestalten und die Phase der Zielvereinbarungen in den einzelnen Hochschulen zu betreuen.

3. Durchführung der Evaluation

Auf der Grundlage der einschlägigen Literatur und der Kenntnis der Organisationsstruktur der jeweiligen Universität entwickelten sechs Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beteiligten Universitäten die Frageleitfäden für die verschiedenen Akteure in der Selbstevaluation. Die Frageleitfäden wurden mit dem Vorsitzenden der Gutachterkommission abgestimmt.

Selbstevaluation

Die Selbstbeschreibung einer jeden Universität wurde von einer Arbeitsgruppe erarbeitet, deren Vorsitz ein Mitglied des Präsidiums bzw. Rektorats führte. Diese Arbeitsgruppe legte auch fest, welche Organisationseinheiten in der jeweiligen Universität eine eigene Selbstdarstellung und Stärken-Schwächen-Analyse durchführen sollten, wessen Stellungnahmen zu bestimmten Themen eingeholt wurden und wer befragt werden sollte. Folgende Arbeitsschritte wurden durchgeführt:

- Die Hochschulleitungen beschrieben ihre Strategien, ihre aktuellen Tätigkeiten sowie ihre Zukunftsvorstellungen.
- Die Zentralen Verwaltungseinheiten und Einrichtungen erstellten ihre Stärken-Schwächen-Analyse.
- Die Studentenwerke und Selbstverwaltungsgremien, soweit sie mit Fragen der Internationalisierung befasst waren, gaben Stellungnahmen zu den ihnen gestellten Fragen ab.
- Die in den Fachbereichen/Fächern mit Fragen der Internationalisierung betrauten Funktionsträger wurden zum Teil schriftlich, zum Teil mündlich befragt.
- Studierendengruppen, die sich für die Betreuung ausländischer Studierender oder für die Organisation internationaler Kontakte zusammengefunden hatten, wurden ebenfalls befragt.
- Die für ausländische Studierende und Gastdozenten zuständigen Behörden wurden zum Teil befragt.

Die an jeder Universität gebildete Arbeitsgruppe wertete die Ergebnisse der Befragungen aus und bemühte sich auch darum, relevante Statistiken zusammenzustellen.

Die Selbstbeschreibung jeder Universität war Ergebnis der Auswertung der verschiedenen Befragungen und Statistiken. Sie sollte für die Gutachtergruppe nicht mehr als 50 Seiten umfassen, im Präsidium bzw. Rektorat verabschiedet sein und dem Akademischen Senat mindestens zur Kenntnis gegeben werden. Am Ende der Phase der Selbstbeschreibungen beschloss die Universität Greifswald, an der Evaluation nicht mehr aktiv, sondern als Beobachterin teilzunehmen.

Externe Begutachtung

In Absprache mit dem Vorsitzenden der Gutachterkommission und den Präsidenten und Rektoren der beteiligten Universitäten konnte eine hochkarätig besetzte Gutachterkommission zusammengestellt werden, die auch ausländische Expertinnen und Experten sowie eine Vertreterin der Studierenden umfasste. Neben dem Vorsitzenden bestand die Kommission aus weiteren fünf Personen.

Vier Wochen vor dem ersten Besuch der Universitäten erhielten die Gutachtenden die Selbstbeschreibungen.

Vorbesprechungen

Nach Analyse der Selbstbeschreibungen entwickelte die Gutachterkommission folgende Leitfragen für die Begutachtung:

- Ist der „Geist“, der in der besuchten Universität herrscht, ein weltöffener, der Internationalisierung von Studium und Lehre zugewandter? Findet sich dieser „Geist“ nicht nur in der Hochschulleitung und bei den professionell mit Internationalisierung Beschäftigten, sondern auch in den Fachbereichen und Instituten? Indikator dafür konnte zum Beispiel sein: eine Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienleistungen und Abschlüssen, die nicht nach der exakten Vergleichbarkeit mit dem lokalen Lehrangebot sucht, sondern großzügig den Wert von Auslandserfahrungen mit einbezieht.
- Weisen die Aktivitäten der Universität (Partnerschaften, Austausch von Studierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Fremdsprachen- und fremdsprachige Angebote sowie gestufte Studienprogramme und internationale Ausrichtung der Curricula) einen

schlüssigen Zusammenhang mit den von der Universität genannten Zielen auf?

- Ist die Organisation, die für die Durchführung der Aktivitäten geschaffen wurde, in sich stimmig und nützt sie den von der Universität genannten Zielen?
- Geht die Universität sorgsam mit dem ihr für die Internationalisierung zur Verfügung stehenden Geld um?

Begehung

Im Winter 2001/02 besuchte die Gutachterkommission die beteiligten Universitäten. Das Programm in jeder Universität enthielt Gespräche mit

- dem Präsidium/Rektorat,
- dem Akademischen Auslandsamt/International Office,
- den Dekanen,
- den Auslands-/Sokratesbeauftragten der Fachbereiche,
- den Studierenden („incoming“ und „outgoing“),
- Vertreterinnen und Vertretern von Sprachangeboten,
- Vertreterinnen und Vertretern von international orientierten Studienangeboten sowie
- Mitgliedern der Selbstverwaltung (z.B. des Ausschusses für Internationale Hochschulbeziehungen).

Der Besuch einer jeden Universität begann jeweils mit einer „großen Runde“. Nach der Begrüßung durch den Rektor/Präsidenten stellte der Kommissionsvorsitzende die Intentionen der Gutachterkommission in diesem Verfahren allgemein und für den Besuch der jeweiligen Universität im Besonderen vor. Die Kommission ging davon aus, dass die jeweilige Universität den Hauptteil der Reflexion über ihre Internationalisierungsbemühungen bereits mit der Erstellung der Selbstbeschreibung geleistet hatte. Die Gespräche zwischen der Kommission und den verschiedenen Akteuren sollten nun vor allem dazu dienen, Hintergründe für die Besonderheiten der jeweiligen Universität zu erfahren und zu beraten, welche Problemlösungsmöglichkeiten – außer den von der jeweiligen Universität bereits gesehenen – noch gefunden werden könnten.

Darauf folgten die Gespräche mit den verschiedenen Akteuren. Die Kommission führte alle Gespräche gemeinsam. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den am jeweiligen Hochschulstandort gesammelten Informationen, zog sich die Gutachterkommission zur Beratung

zurück und präsentierte im Anschluss allen Interessierten ihre ersten Eindrücke.

Die Gutachten wurden auf der Grundlage dieser ersten Eindrücke und der Lektüre der Selbstbeschreibungen erstellt. Den evaluierten Universitäten wurde der abgestimmte Entwurf zwei Wochen vor der auswertenden Konferenz zugesandt.

Auswertende Konferenz

Die zweitägige auswertende Konferenz ist eine Besonderheit der Evaluationen im Verbund Norddeutscher Universitäten. Sie soll den Brückenschlag zwischen der Analyse der Stärken und Schwächen hin zu den Entscheidungen über Problemlösungen und Konsequenzen aus der Evaluation ermöglichen. An ihr nehmen die Gutachtenden und Vertreterinnen und Vertreter der Universitäten teil.

Das Programm unterteilt sich in vier Themenblöcke:

- Diskussion der Gutachten und Feststellung der wichtigsten Evaluationsergebnisse in jeder Universität,
- Darstellung der wichtigsten Stärken und Schwächen aus der Sicht der Hochschulleitungen, der Akademischen Auslandsämter und der Fachbereiche (jeweils durch Vertreter derselben),
- Meinungsbildung über die zu ergreifenden Maßnahmen in jeder Universität und Austausch darüber,
- Planung des weiteren Vorgehens.

Es wurde vereinbart, dass alle Universitäten bis zum Ende des Jahres 2002 einen ersten Ergebnisbericht verfassen. Diese Ergebnisberichte sollen zusammen mit den Gutachten und den Selbstbeschreibungen veröffentlicht werden. Gleichzeitig werden die Ergebnisberichte als schriftliche Information darüber dienen, welche Maßnahmen konkret auf welche Weise und von wem umgesetzt werden sollen. Im Mai 2003 wird jede Universität einen Zwischenbericht zum Stand der Umsetzung verfassen. Für den Herbst 2003 ist dann ein öffentlicher Workshop zur Auswertung des Follow-up bzw. der Evaluation vorgesehen.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse einer prozessorientierten Evaluation sind in der Kürze der Zeit von außen schwer einzuschätzen. Die Gutachter werden nicht um eine Einordnung der jeweiligen Einrichtung in ein vorgegebenes Beurteilungsraster, sondern um Empfehlungen für die Weiterentwicklung gebeten. Aus allen fünf Selbstbeschreibungen ging hervor, dass die Mehrzahl der Akteure in den vier untersuchten Handlungsfeldern unabhängig voneinander handeln, oft nichts von einander wissen, die Kompetenzen nicht zusammengeführt werden und die Daten für die gesamte Universität nur unsystematisch erhoben werden.

Die Gutachterkommission hat allen an der Evaluation beteiligten Universitäten bescheinigt, dass sie im Vergleich zu anderen deutschen Universitäten auf dem Weg der Bündelung ihrer internationalen Aktivitäten und Bemühungen relativ weit fortgeschritten seien. Jenseits der tatsächlich nachgewiesenen Schritte und Maßnahmen in den untersuchten Handlungsfeldern hätten sie dies bereits durch die Zusammenführung der Informationen in den Selbstbeschreibungen erreicht.

In allen beteiligten Universitäten wird nun daran gearbeitet, die Kommunikation über Auslandskontakte in der Forschung, über Mobilität, international orientierte Curricula und Sprachausbildungen zu verbessern. Wo es in der Hochschulleitung noch keine Ressortzuständigkeit für „Internationales“ gab, wird sie nun eingerichtet. In Bremen und Hamburg wurden für die Verwaltungseinrichtungen, die die internationalen Bemühungen unterstützen, betreute Organisationsentwicklungsprozesse in Gang gesetzt.

In allen Universitäten wird versucht, die Statistiken um solche Informationen zu ergänzen, die zur Beurteilung der Internationalität notwendig sind. Darüber hinaus soll ein Parameter gesucht werden, mit dem Bemühungen um Internationalisierung von Studium und Lehre in der indikatorgestützten Mittelverteilung berücksichtigt bzw. belohnt werden können. In der Universität Hamburg zum Beispiel, die sich vorgenommen hat, in der Förderung ausländischer Studierender nicht mehr nur auf die Zahlen der Zugelassenen zu schauen, sondern zukünftig besonders die Studienabschlüsse ausländischer Studierender zu fördern, wird erwogen, den Anteil der Examina von ausländischen Studierenden als Indikator bei der Mittelverteilung zu nutzen.

Zur Verbesserung der Kommunikation werden unterschiedliche Lösungen gewählt: In Bremen werden zusätzlich zu den bisherigen Strukturen Foren zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung eingerichtet. In Hamburg widmet sich ein Senatsausschuss diesem Thema, zusätzlich wird ein regelmäßiges Treffen der Fachbereichsbeauftragten mit dem Vizepräsidenten eingerichtet. In Kiel sind ebenfalls Fakultätsbeauftragte gewählt und eine Dekanekonferenz zum Thema durchgeführt worden. In Oldenburg wird ein Forum bei der Vizepräsidentin eingerichtet. In Rostock wird ein Prorektor mit dem Ressort Internationales beauftragt. Er sitzt einer Senatskommission vor, die als Transmissionsriemen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten wirkt und für regelmäßige Behandlung des Themas im Akademischen Senat sorgen wird.

Darüber hinaus hat die Gutachterkommission jeder Universität Empfehlungen für die Zukunft ausgesprochen, die genau abgestimmt auf den aktuellen Entwicklungsstand der einzelnen Universität waren. Die Universitäten wiederum haben sich aus der Fülle der Informationen bzw. Anregungen in den Selbstbeschreibungen sowie in diesen Empfehlungen je drei bis vier ihnen besonders wichtige Maßnahmen herausgesucht, die sie sofort umsetzen wollen.

Betrachtet man diese Maßnahmen als Ergebnisse der Evaluation, lassen die Informationen keine Rückschlüsse auf den Stand der Entwicklung in jeder Universität zu: Die Information zum Beispiel, dass in Hamburg und in Oldenburg die Deutschausbildung für ausländische Studierende neu gestaltet wird, sagt nicht automatisch, dass in Bremen, Kiel und Rostock die Deutschausbildung von den Betroffenen und den Gutachtern als gut eingeschätzt wurde – obgleich dies der Fall war. Die Information, dass die Einführung zweistufiger Studienmodelle im Sinne der Bologna-Erklärung der europäischen Bildungsminister in Oldenburg und Rostock eine Konsequenz aus den Ergebnissen der Evaluation ist, sagt nur, dass diese beiden Universitäten sich dafür entschieden haben, dieser Maßnahme Priorität zu geben. Die Information sagt nichts über den Stand der Einführung gestufter Studienprogramme aus: Die Universität Rostock ist unter den hier evaluierten Universitäten vergleichsweise am weitesten fortgeschritten. Seit dem Wintersemester 2000/01 können sich Studierende in der Philosophischen Fakultät nur noch in gestufte Studienprogramme einschreiben. Oldenburg hat über das grundständige Studienangebot hinaus dagegen nur einige Studienprogramme mit Masterabschluss aufgebaut. In Hamburg wird in den meisten Fachbereichen ein Bakkalaureat

als Option angeboten. Die Universität Hamburg bekam von den Gutachtern die Empfehlung, beim Akkreditierungsrat überprüfen zu lassen, ob die optionalen Bakkalaureate dem Sinn der Bologna-Erklärung entsprechen, und wird diese Prüfung abwarten. In Bremen gibt es Beschlüsse des Akademischen Senats, wie die gestuften Studienangebote flächendeckend eingeführt werden sollen. Die Universität Bremen hatte deshalb keinen Anlass, eine neue Maßnahme zu beschließen.

Verständlich werden die verschiedenen Maßnahmen und ihre Hintergründe aus den Selbstbeschreibungen, Gutachten und den Ergebnisberichten der einzelnen Universitäten, deren Veröffentlichung zu Beginn des Jahres 2003 vorgesehen ist.

Gelernt haben die beteiligten Universitäten nicht nur aus der Stärken-Schwächen-Analyse ihrer eigenen Universität und den Diskussionen mit den Gutachtern, sondern auch aus den Beispielen besonders guter Praxis aus den anderen Universitäten: In Rostock haben die Studierenden ein besonders effektiv gestaltetes Modell zur Betreuung ausländischer Studierender entwickelt. In Bremen sind die für Hochschulangehörige zuständigen Stellen der Ausländerbehörde und der Zeugnisanerkennungsstelle räumlich mit dem Akademischen Auslandsamt zum International Office zusammengeführt worden. In Hamburg wurde ein Zentrum für graduierte ausländische Studierende eingerichtet. In Kiel wird ein elektronisches Informationssystem über Kontakte ins Ausland erprobt.

Ungelöst und einer Arbeitsgruppe der Prorektoren und Vizepräsidenten aller beteiligten Universitäten übertragen sind noch folgende Themen: Gestaltung und Auswirkung von Marketing, Rolle des und Kontakte zum DAAD sowie Auswahlverfahren für Studierende.

5. Fazit aus der Sicht der Koordinatorinnen

Ziel der Evaluation erreicht – und nun?

Die Perspektive derjenigen, die eine Evaluation planen und betreuen, ist von drei Fragen geprägt: Wer evaluiert was zu welchem Zweck? Wer zahlt? Wer darf die Konsequenzen bestimmen? Ein Verfahren soll möglichst so angelegt sein, dass den daran Beteiligten die Antwort auf diese Fragen zu jedem Zeitpunkt bekannt ist. In dieser Evaluation war vorher definiert: Die Hochschulleitungen sind die Auftraggeber, sie zahlen neben dem BMBF den größten Teil der Evaluation und sie ziehen in Abstim-

mung mit den Akademischen Gremien die Konsequenzen. Ziel war es, Internationalisierung als Bestandteil der Organisationsentwicklung voranzutreiben, und die Stärken und Schwächen in den vier Handlungsfeldern „Internationale Orientierung in den Curricula“, „Mobilität der Deutschen ins Ausland“, „Ausländische Studierende und Wissenschaftler in den beteiligten Universitäten“ und „Sprachausbildungen“ sowie die Einführung gestufter Studiengänge zu analysieren und Impulse für Verbesserungen in den Handlungsfeldern zu gewinnen. Aus der Sicht der Hochschulleitungen ist die Evaluation erfolgreich gewesen. Ob die gewonnenen Einsichten und Impulse sich auch auf die Akteure in den eigentlichen Handlungsfeldern und deren Arbeit auswirken bzw. Verbesserungen herbeigeführt werden können, kann erst der jetzt beginnende Prozess der Umsetzung in den Universitäten zeigen.

Erwartungen geweckt – wie erfüllen?

Ein Problem hat die Koordinatorinnen durchgängig beschäftigt: Die Verteilung der Verantwortung, der Finanzströme und der Handlungsspielräume der Akteure. Seine Handhabung erschien viel schwieriger und komplexer als bei den Evaluationen von Studienfächern.

Die Studienfachevaluationen richten sich an Lehrende und Studierende, deren Selbstverständnis in diesen Rollen es ist, zu lehren und zu studieren. Selbstverständnis, Aufgabe, Finanzflüsse und die für die Aufgabe verantwortliche Organisationseinheit fallen im Fachbereich oder Institut zusammen.

Anders ist die Situation bei der Evaluation der Internationalisierungsstrategien. Der Gegenstand einer solchen Evaluation ist das Verhalten der Universität als Ganzes. Dafür tragen nach landläufiger Meinung Hochschulleitung und zentrale akademische Gremien die Verantwortung nach innen und außen. Sie selbst aber haben in den vier hier untersuchten Handlungsfeldern nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, wirksam zu handeln. Sie treten in Aktion, wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Zusammenarbeit mit Auswärtigen soweit vorangetrieben haben, dass Kooperationsverträge geschlossen werden können oder sollten. Sie können in geringem Umfang finanzielle Anreize aus den Mitteln für Partnerschaften u.ä. setzen. Die „normalen“ Haushaltsmittel so zu lenken, dass sie den hier definierten Handlungsfeldern zu Gute kommen, erfordert die Einleitung eines Zielfindungsprozesses, um Lehrende davon zu

überzeugen, ihre normalen Aufgaben in einer Weise zu gestalten, dass sie den Zielen der Internationalisierung entsprechen. In der konkreten Mittelverteilung bleibt dann immer noch zwischen dem Ziel der Internationalisierung und anderen Zielen der Universität zu entscheiden.

Den internationalen Ruf einer Universität in der Forschung und in den genannten vier Handlungsfeldern können nur Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie Studierende begründen. Wenn sie sich international betätigen, tun sie das freiwillig. Dies ist wegen der zusätzlichen Reisekosten teurer und sehr viel zeitintensiver als eine Lern- oder Arbeitskarriere im nationalen Raum. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Studierende müssen sich das Geld für diese zusätzlichen Aufwendungen von unterschiedlichen Stellen besorgen – selten aus der eigenen Universität – und dafür viel eigene Zeit investieren. Sie sind zu Recht stolz auf ihre international verknüpften Arbeiten, Studien und Forschungsergebnisse. Sie haben selten den Eindruck, ihr internationales Engagement diene der Universität als Ganzes, im Gegenteil: Ihr Eindruck ist, dass alles unabhängig von der Organisation der Heimatuniversität, zum Teil sogar gegen sie durchgesetzt werden muss (El-Khawas 2002).

Eine prozessorientierte Evaluation, die alle relevanten Akteure zu einer Stärken-Schwächen-Analyse auffordert, gewinnt eine große Zahl von Einsichten über die verschiedenen Interessen, Perspektiven und Erwartungen aller Beteiligten. Sie ist von daher ein guter Anfang für eine Organisationsentwicklung. Entsprechend sind die von allen beteiligten Universitäten ins Auge gefassten Maßnahmen – die Kommunikationsnetze dichter zu knüpfen, um Zielfindung und Problemlösungen schneller realisieren zu können; die Informationslage in diesem Bereich zu verbessern; einen Prozess zur Konsensbildung über einen Parameter zu beginnen, der den Grad der Internationalisierung beschreibt und Bemühungen belohnt – folgerichtige Konsequenzen aus der Evaluation und zugleich Beginn einer Organisationsentwicklung.

Aber die befragten Beteiligten haben selten die Universität als Ganzes im Blick. Sie sehen ihren Ausschnitt international ausgerichteter Aktivitäten und wünschen sich Abhilfe für die dabei erfahrenen Hindernisse. Mit den Befragungen in der Selbstevaluation werden daher Erwartungen geweckt, die notwendig enttäuscht werden müssen. Denn am Ende der Evaluation ziehen die Hochschulleitungen und zentralen akademischen Gremien die Konsequenzen. Sie beschließen diejenigen Maßnahmen, die ihnen einerseits am dringlichsten und andererseits durchsetzbar erschei-

nen. Das sind vielfach Einzelmaßnahmen in bestimmten Bereichen (Sprachausbildung, Zulassungsverfahren etc.), die nicht die Bedürfnisse aller Akteure mit einbeziehen. Diejenigen, deren Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden, gewinnen den Eindruck, nicht an einer Evaluation beteiligt gewesen, sondern einer lästigen Berichtspflicht nachgekommen zu sein.

Unter den Gesichtspunkten eines guten Evaluationsdesigns muss deshalb bei einer nächsten prozessorientierten Evaluation mit diffusen Verantwortungs-, Finanz- und Handlungsspielräumen die Kommunikation über die Erwartungen aller betroffenen Akteure mit eingeplant werden.

Prozessorientierte oder indikatorgestützte Evaluation?

Die Alternative zu einer relativ offen gestalteten Stärken-Schwächen-Analyse verschiedener Handlungsfelder wäre eine Bewertung nach vorab definierten Indikatoren gewesen.

Viele hätten gern gehört, dass zum Beispiel die Universität X im Bereich der internationalen Kontakte ihrer Wissenschaftler zur Weltspitze gehört und im Bereich des Services für ausländische Studierende und Wissenschaftler an drittletzter Stelle einer Rankingliste steht. Ein solches Ranking aber wäre aus den folgenden Gründen nicht möglich gewesen.

Erstens waren in den Universitäten die Daten zu den Auslandsaufenthalten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, zu den Examina von ausländischen Studierenden etc. nur unsystematisch vorhanden. Zweitens waren die Beurteilungskriterien nicht im Konsens zu generieren. Das zeichnete sich bereits bei der ersten Literaturrecherche im Vorfeld der Evaluation ab, wurde jedoch auch an vielen Beispielen im Zuge der Evaluation deutlich: Der Abstand zwischen Professionellen im Feld der Internationalisierung, seien es nun die Zuständigen in Auslandsämtern, International Offices oder Hochschulpolitiker beim DAAD oder Forscherinnen und Forschern über Hochschulen, und den tatsächlich Handelnden in den Universitäten ist dafür zu groß.

Einige Beispiele: Die Forschung über Hochschule sieht in der Koordination der Bemühungen um Internationalisierung eine Leitungsaufgabe (vgl. Teichler 1999), in den hier evaluierten Universitäten wurde dieses Bewusstsein erst im Laufe der Evaluation entwickelt – und es ist nicht anzunehmen, dass die Nordverbundsuniversitäten sich hierin von anderen stark unterscheiden. Im DAAD wird gefragt, warum die neu entwickelte Sprachprüfung Deutsch für Ausländer (TestDAF), die so viel besser, flexibler und international vergleichbarer wäre

als die alte (DSH), nicht längst in allen Universitäten angewandt wird. In der Evaluation im Nordverbund wurde deutlich, dass nicht einmal alle Hochschulen die ältere Version eingesetzt hatten, geschweige denn die neuere. Akademische Auslandsämter wünschen sich, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich an der Auswahl der ausländischen Studierenden beteiligen und fragen sich, warum es angesichts sinkender Geburtenraten und angesichts des hohen Interesses an Fragen der Internationalisierung nicht zum Interesse der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gehört, dies zu tun. Etliche der in der Evaluation befragten Fachbereiche diskutierten darüber, ob es moralisch zu rechtfertigen sei, in die Klientel ausländischer Studierender sehr viel mehr Mühe zu investieren, wo doch die Kraft kaum für die Betreuung der einheimischen Studierenden reiche.

An folgendem Beispiel ist u.E. besonders gut zu sehen, was passiert wäre, wenn Beurteilungsmuster vorab festgelegt worden wären: Vor der Evaluation und zu Beginn der Begutachtung wurde davon ausgegangen, dass diejenigen Hochschulen, die einen hohen Anteil an Fördermitteln des DAAD im Programm „international orientierte Studienprogramme“ erhalten hatten, besonders aktiv im Feld der international orientierten Studienprogramme sein würden. Im Zuge der Evaluation wurde deutlich: An allen fünf beteiligten Universitäten gibt es international orientierte Studienangebote, ob sie nun in englischer Sprache angeboten werden, vorrangig für ausländische Studierende gedacht oder inhaltlich an den Erfordernissen europäischer oder anderer übernationaler Zusammenarbeit ausgerichtet sind. Diejenige Universität, die explizit bei ihrer Gründung auf ein international ausgerichtetes Studienfachangebot verpflichtet wurde (Hamburg), weist auch heute noch weitaus mehr international orientierte Studienprogramme auf als andere Universitäten – und zwar nicht nur traditionelle, sondern auch in den letzten Jahren neu entstandene. In Hamburg wurden jedoch die neueren Studienprogramme ohne die Hilfe nationaler Förderprogramme (z.B. des DAAD) aufgebaut. Die international orientierten Studienprogramme in Hamburg wirken allerdings in Zuschnitt und Ausstattung bescheidener als die in den anderen Universitäten mit DAAD-Förderung eingerichteten. Es gibt aber in Hamburg keine Debatte darüber, wie sie dauerhaft finanziert werden können, weil diese Frage schon bei Einrichtung des Studienprogramms geklärt wurde. Entsprechend dieser Beobachtung wurde zum Ende der Evaluation nicht mehr nur die Frage der Beteiligung an nationalen Förderprogrammen in diesem Handlungsfeld diskutiert, sondern vor allem über das notwendige organisatorische Umfeld für international orientierte Studienangebote.

All diese Beispiele machen deutlich, dass Indikatoren, die vorab mit professionellen Evaluationsforschern diskutiert und festgelegt worden wären, an der Realität der Universitäten im Nordverbund vorbeigegangen wären. Zusätzlich hätte die Gefahr bestanden, dass aus einer Beurteilung nach vorgegebenen Kriterien kein Wunsch nach Neuerungen in der Institution entstanden wäre. Die Hochschulleitungen als Auftraggeber hatten sich aber gerade dieses als Ziel der Evaluation gewünscht.

Insofern ist die prozessorientierte Evaluation die richtige Wahl gewesen, besonders wenn man berücksichtigt, dass die evaluierten Universitäten damit einen Organisationsentwicklungsprozess anstoßen wollten. Die Evaluation mit anderen Universitäten gemeinsam zu betreiben, empfiehlt sich in jedem Fall: Erstens erzeugt die Verabredung mit anderen Handlungsdruck, zweitens können Gutachterinnen und Gutachter über den Vergleich begründetere Urteile und Argumente finden, und drittens lernen die Universitäten einerseits aus der Andersartigkeit der anderen und andererseits aus den „Best Practice“-Beispielen, die andere schon realisiert haben.

Literatur

- Beywl, Wolfgang (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie: Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt/M.
- El-Khawas, Elaine (2002): Developing an Academic Career. In: Enders, Jürgen, Fulton, Oliver (Hg.): Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler. Dordrecht, Boston, London: Kluwer, S. 241-253
- Enders, Jürgen, Teichler, Ulrich (1995): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
- Griesbach, Heinz (2002): Wissenschaft weltoffen 2002. Eine von HIS und DAAD entwickelte Datenbasis zur Internationalisierung von Studium und Forschung Kurzinformation, Band A7, Hannover
- Hochschulrektorenkonferenz (1998): Evaluation. Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung Dokumente & Informationen 1. Bonn
- Konzept zur Evaluation der Internationalisierungsstrategien im Verbund Norddeutscher Universitäten (2001)
- Richter, Roland (1998): Der niederländische Weg zur Modernisierung der Hochschulen. Ein Bericht über die Hochschulreform der 80er und 90er Jahre. GEW Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 89. Frankfurt/M.
- Teichler, Ulrich (1999): Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. In: TEAM Tertiary Education and Management, Vol. 5, Nr. 1, S. 5-23

Gewinner und Verlierer

Internationalisierung der Bildungspolitik auf dem Balkan

Michael Daxner
Oldenburg/Wien

I. Probleme

Zu Zeiten des stabilen und weitgehend nach Westen offenen Jugoslawien war es keine Frage, dass bildungspolitische Überlegungen allenfalls im Hochschulbereich eine größere Rolle spielten:¹ Die Universitäten Belgrad, Zagreb und Ljubljana genossen auch im Westen einen recht guten Ruf, ebenso wie die nach 1970 neu gegründete Universität Priština. Es gab einige ausgewählte akademische Beziehungen. Forschungskontakte waren sehr punktuell, Hochschulpartnerschaften eher protokollarisch und formell oder hoch personalisiert, und der gesamte schulische und berufsbildende Unterbau spielte in der Aufmerksamkeit der sich europäisierenden Bildungspolitik kaum eine Rolle. Rumänien nach Ceaușescu war zeitweilig für den Westen hoch interessant, weil unter Präsident Constantinescu und dem in Westeuropa hoch angesehenen Minister Andrei Marga eine sehr nachhaltige Europäisierung des tertiären Sektors eingeleitet wurde, die allerdings in den letzten Jahren an Konturen verloren hat. Eine Reihe von Nachfolgestaaten der ehemaligen Föderativen Republik Jugoslawien versucht heute auf unterschiedlichen Ebenen den Anschluss an die europäischen Standards zu gewinnen, das trifft auch für Bulgarien zu. Zwar tragen sämtliche Bildungssysteme der Region das Erbe der früheren sozialistischen Gesellschaftsverfassung in unter-

¹ Michael Daxner, 1986-1998 Präsident der Universität Oldenburg, war von 1999 bis 2001 *co-head* des Departments für Bildung und Wissenschaft in der „United Nations Interim Administration Mission in Kosovo“ (UNMIK). Die UNMIK wurde am 10. Juni 1999 durch die Resolution 1244 des UN-Sicherheitsrates ins Leben gerufen. Mit dieser Resolution wurde der UN-Generalsekretär beauftragt, vorübergehend eine zivile Administration unter Leitung der Vereinten Nationen in dem durch Krieg verwüsteten Kosovo einzurichten (*Anmerkung der Herausgeberin*).

schiedlichem Ausmaß noch immer bei sich, und das macht sie unter einander sehr wohl vergleichbar, aber es hat für meine Überlegungen keine besondere Bedeutung. Alle Systeme haben nämlich auch ähnliche Aufarbeitungsmechanismen gegenüber der sozialistischen Vergangenheit.

Deshalb möchte ich mich auf einen ganz besonderen Aspekt konzentrieren, der für alle Übergangsgesellschaften der Region zutrifft: Die Ambivalenz der internationalen Unterstützung für den Wiederaufbau und die Strukturierung des Bildungswesens. Ich werde mich dabei auf die Hochschule konzentrieren, muss aber aus politischen und systematischen Gründen eine wichtige Vorbemerkung machen: Der Schulbereich spielt schon deshalb eine sehr große Rolle, weil er der, gemessen an allen anderen zivilen Institutionen, noch immer am besten funktionierende Sektor des öffentlichen Dienstes ist, und eine im Vergleich zu westlichen Gesellschaften ungleich höhere politische Bedeutung hat, nicht nur wegen der großen Anzahl dauerhafter Beschäftigungsverhältnisse, sondern auch wegen der spezifischen politischen und ideologischen Einwirkungsmöglichkeit auf die Gesellschaft durch lokale und regionale Schulpolitik. Aber nun zur Hochschule: Was durften die Länder der Region von internationaler Unterstützung erwarten, welche Erwartungen wurden eingelöst und welche Zwischenbilanz kann man ziehen?

Der Europarat hat die Region sehr früh in sein beispielgebendes „Legislative Reform Programme for Higher Education“ (LRP) einbezogen (In't Veld et al. 1996; De Groof et al. 1998), bei dem es um Unterstützung der Übergangsgesellschaften nach 1989 in der Gesetzgebung ging. Auch nach dem Ende des Projektes vor einigen Jahren (1997) ist die große Stärke des Europarates in diesem Bereich ungebrochen, und die Bildungsgesetzgebung im Kosovo ist ein gutes Beispiel für die Art und Weise internationaler Förderung, die auf dieser Ebene durchgeführt wird: Die UNMIK-Verwaltung im Kosovo hat ein großes Weltbankprojekt für Erziehung zur Durchführung akquiriert, und den Europarat als Subkontraktor in diesem Projekt mit der Ausarbeitung der Gesetzesentwürfe beauftragt. Hier kann ich den ersten Konflikt deutlich machen: Keine Hochschulgesetzgebung in Europa kann an den Standards vorbeigehen, die die Magna Charta Universitatum von Bologna 1888, die Entschließungen zum europäischen Hochschulraum von Bologna 1999 und Prag 2001 und die großen europäischen Programme, wie Tempus, setzen. Die gesetzliche Absicherung der europäischen Standards tritt aber in offenen oder verdeckten Widerspruch zu dem Wunsch der neu entstehenden National-

staaten und ethnischen Volksstaaten, ihre Souveränität gerade in den Bereichen von Bildung und Kultur ungeteilt auszuspielen. Durch eine konsequent durchgehaltene Europäisierung sind die SchülerInnen, Studierenden und künftigen LehrerInnen eindeutig die Gewinner eines solchen Vorgehens, sehr oft aber fühlen sich die herrschenden Eliten bedroht, und das Unterlaufen genau jener europäischen Dimension ist eine der größten Gefahren für die Europäisierung.

Ein zweites Konfliktfeld: Auf einer ganz anderen und weniger problematischen Ebene liegen die direkten materiellen Hilfen beim Wiederaufbau und bei der Renovierung zerstörter Gebäude und Einrichtungen. Dies ist ein klassisches Feld der Konkurrenz von bilateralen internationalen Hilfsprogrammen und dem Einsatz von Nichtregierungsorganisationen und supranationalen Programmen, die zum Teil die bilateralen Vorhaben stützen und mitfinanzieren. Das Problem dieses Sektors ist eher die Koordination und lokale Schwerpunktsetzung, auch kann man hier sehr viele kritische Relativierungen auf Seiten der Empfängermentalität und der Geberkonkurrenzen anfügen.

Eine dritte Ebene betrifft die tatsächliche Modernisierung und Reaktivierung von Hochschulen, die durch Krieg, Misswirtschaft, Korruption und veraltete politische Systeme obsolet geworden sind. Hier stellt sich die Frage, ob es möglich ist, durch starken internationalen Einfluss die Hauptströmungen der europäischen Hochschulreformen in Südosteuropa zu initiieren und wenn ja, um welchen Preis?

Wenn man die neue Studie von Ulrike Felt (2002) über die wesentlichen Veränderungen im Verhältnis von Autonomie und akademischem Personal analysiert, dann wird das Problem unmittelbar einsichtig: Die osteuropäischen Länder müssen um ihrer Integration in Europa willen die Paradigmen der europäischen Hochschulreform übernehmen, sind aber ohne eine Neuinterpretation von deren Prinzipien in einem fast unlösbaren Zwiespalt. Während nämlich Autonomie und Wissenschaftsfreiheit, etwa im Gefolge der Charta von Bologna (1988), die Universitäten aus dem Joch illegitimer staatlicher Intervention befreien wollen und dafür die doppelte Legitimation von Universität plus externen „Stakeholders“ in Kauf nehmen, ist für den Osten aus seiner Erfahrung mit eben diesen „gesellschaftlichen Kräften“, die meist nichts anderes als die verlängerten Arme von Staat und Partei waren, die Konsequenz eine ganz andere, nicht selten rückwärts gewandte: Sie wollen eine inneruniversitäre akademische Reinkultur zur Befestigung ihrer institutionellen Autonomie

herstellen oder bewahren, insbesondere dann, wenn die Universitäten Orte des Widerstands waren. Weil der Westen, etwas plakativ gesprochen, zu wenig Geduld und wohl auch Detailkenntnis aufbrachte, um diesem Dilemma zu begegnen, ist die Wirkung der europäischen Standards ambivalent: Auf der einen Seite fühlen sich Regierungen und Universitäten erneut gegängelt, insbesondere dann, wenn ihnen nationale Souveränität und institutionelle Autonomie wichtig sind. Auf der anderen Seite sind sie nur zu gerne bereit, die Konditionen der europäischen Standards zu akzeptieren, weil dies wenigstens der symbolische Akt des Wiedereintritts in die europäische Gemeinschaft der Zivilgesellschaften bedeutet und ihnen in vielen Fällen Zugang zu großen Mobilitäts- und Wiederaufbauprogrammen verschafft. Man hier kann weniger von Gewinnern und Verlierern sprechen als von einem Zustand der Ambivalenz, der bis zum Doppelspiel und zu Double Bind-Situationen führt.

Systemisch ist eines klar: Soweit der unabweisbare Sog supranationaler europäischer Standards die dominante Interventionsstrategie des Westens ist, erzeugt sie bei den naiveren prowestlichen Akteuren Illusionen, während sie bei den systemkonservativen Akteuren das Gefühl vermittelt, nur wieder eine neue Variante des alten Spiels zu erleben: Akzeptanz fortschrittlicher Normen bei gleichzeitigen Taktiken des überlebenswichtigen Unterlaufens. Die letztere Variante schafft insofern ein Verliererpotential, als die materiellen Hilfsleistungen weit hinter dem zurückbleiben, was die betroffenen Gesellschaften nach 1989 bzw. nach den kriegerischen Auseinandersetzungen im ehemaligen Jugoslawien erwartet hatten. Fairerweise muss gesagt werden, dass diese Erwartungen teilweise vom Westen nicht so hoch geschraubt wurden, wie sie jetzt interpretiert werden, aber selbst das tatsächlich Zugesagte wird nur in bescheidenem Maße gewährt. Außerdem hat der rapide Wandel in der Aufmerksamkeitsstruktur des Westens die Attraktivität von Südosteuropa als Empfängerregion stark gemindert, und vor allem die europäische Integrations- und Assoziationspolitik ist hier alles andere als einheitlich.

Womit wir zu einem weiteren Problem kommen: Südosteuropa ist einerseits eine außerordentlich heterogene Kulturlandschaft, in der sich ethnische, sprachliche, religiöse, traditionelle und gegenwärtige ideologische Strömungen nicht kongruent und vor allem ungleichzeitig entwickeln, es ist also eine Region der vielen Geschwindigkeiten. Da andererseits der unabweisbare Zwang der Koordinierung und zeitlichen Taktung bestimmter Strukturen besteht (z.B. wegen der Anerkennung von Schul-

und Hochschulabschlüssen, der Studiendauer, der innerregionalen Mobilität) kommt es hier zu Verwerfungen, die man meistens über Einzelprojekte und -programme abzufangen versucht, was dann selbstverständlich die Effektivität mindert. Echte Verlierersituationen gibt es dort, wo unkoordinierte Aktionen auf bilateraler Basis die regionale Komponente vermissen lassen, z.B. mit der südosteuropäischen Universität in Tetovo oder konkurrierenden Lehrerausbildungsprogrammen in Serbien.

Für mich ist allerdings der wichtigste Punkt, und hier spreche ich aus einer explizierten Parteinahme für die Verlierer, der folgende: Es fehlen soziale Anreize, die den Subjekten der Reform, z.B. Hochschullehrerinnen oder Schulverwaltern, hinreichend Motivation geben, längerfristige und nachhaltigere Reformprogramme pro-aktiv zu betreiben und sie nicht einfach anbieten zu lassen, um dann auf Implementation durch den Anbieter zu hoffen. Sozialpolitisch heißt das, dass eine Professorin mit drei Kindern und 150 Euro Monatseinkommen nicht schon deshalb ein neues Curriculum akzeptiert, weil es gut ist. Auf der politischen Ebene heißt das schlicht: dass die sogenannten ‚weichen Sektoren‘ nicht vernetzt sind, und dass der Bildungsbereich, ähnlich wie der Bereich des öffentlichen Gesundheitswesens, zwar sehr teure, aber mit der sich wandelnden Gesellschaftsstruktur unverbundene Sektoren bleiben. So ist es z.B. notwendig, bei der Gewinnung von neuen Lehrkräften oder bei deren nachhaltiger Fortbildung zugleich auch die Fragen der künftigen Pensionsansparungen, der Sozialversicherung und der Krankenversicherung zu bedenken. Dies ist in den wenigsten Fällen thematisiert, weshalb wir auf der einen Seite die hohen moralischen und intellektuellen Ansprüche an Veränderung und auf der anderen Seite das reale Elend vor uns haben. Für sehr viele Menschen gilt daher die Banalität nicht, dass sie durch die internationale Hilfe „nur zu gewinnen“ haben, aber sehr viele haben „alles zu verlieren“. Wiederum ein konkretes Beispiel: UNMIK hat in Kosovo mit Sicherheit eines der attraktivsten Bildungs- und Hochschulsysteme angeboten, für die serbische Minderheit würde aber eine völlige Integration zum jetzigen Zeitpunkt bedeuten, alle sozialen Rechte gegenüber der Republik Serbien zu verlieren, während weder UNMIK noch die Selbstverwaltung des Kosovo entsprechende und vergleichbar ausgestattete Sozialleistungen anbieten können. Durch eine gewisse Fahrlässigkeit der politischen Führung sind aber derartige Verbundsysteme vertraglich zu spät eingeleitet worden.

Auf wenige Punkte reduziert, lässt sich die Fragestellung wie folgt zusammenfassen: Wenn die internationale Hilfe in sich besser koordiniert und konsistent auf die gesellschaftliche Basis konzentriert würde, wären die Probleme im Hochschul- und Wissenschaftsbereich von Südosteuropa mit Geld, guter Praxis und nachhaltiger Aus- und Fortbildung zu lösen. Die Win-Win-Situation kann aber nur eintreten, wenn die Verbindlichkeit seitens der externen Reformer die Vorzüge einer supranationalen Vernetzung der südosteuropäischen Wissenschaftssysteme mit dem Rest von Europa materiell unter Beweis stellen kann und hinreichend viele soziale Anreize zum individuellen Engagement bietet.

II. Herausforderungen

Globalisierung, Internationalisierung und Regionalisierung sind die drei 'großen' Herausforderungen der Hochschulpolitik in den letzten Jahren. Sie sind Phänomene, die auch als Reaktion auf die Expansion des tertiären Sektors und – im entwickelten Westen – auf die demokratische Massenausbildung zu verstehen sind. Ich konzentriere mich auf Süd-Ost-Europa und kann, was die meisten Aspekte der Hochschulpolitik angeht, Globalisierung zunächst als Europäisierung begreifen, Stichworte: Bologna, ECTS, TEMPUS. Im Lichte der oben gemachten Ausführungen kommt aber eine neue Dimension ins Spiel, wenn ich an die Auswirkungen des Allgemeinen Abkommens über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) denke. Gut 'europäisch' werden alle Hochschulen in Südosteuropa sich auf vergleichbare Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren einigen (müssen), wenn sie nicht zu den Verlierern gehören wollen. Wenn aber GATS ungezügelt umgesetzt wird, dann werden Standards and Normen viel stärker als bisher von den Franchise-Hochschulen und externen Testagenturen gesetzt werden. Wir wissen aus anderen Regionen der Welt, wie viel Schindluder mit der unbeschränkten Liberalisierung dieses Marktes getrieben wird. In diesem Bereich muss es eine europäische Solidarität geben, die über die berechtigten nationalstaatlichen Sicherheitsvorbehalte gegenüber GATS hinausgehen, wie sie etwa Belgien, Österreich und Ungarn vorbringen.

In einer anderen Hinsicht gibt es bereits Verlierer ohne klare Gewinner. Internationale Organisationen, Universitäten, oft auch Regierungen, vergeben Stipendien an Hochschulen außerhalb der Region in einer Weise, die eine Rückkehr unattraktiv oder gar gefährlich macht, und so wer-

den die besten Köpfe aus den Hochschulen scheinbar wohlmeinend abgezogen. Bei jungen WissenschaftlerInnen oft gar nicht wohlmeinend, sondern berechnend als verdecktes Head-Hunting.

Die Alternative, eine echte Win-Win-Situation, tritt nur ein, wenn unterstützende Lehrende und Forschende sich über genügend lange Zeiträume vor Ort binden und mit den lokalen Studierenden die jeweiligen Auslandshochschulen in ihre Programme einbinden. Es gibt auch solche Beispiele, aber meistens halten sich diese in den Grenzen von sehr guten Sommeruniversitäten und individuellen Gastspielen externer Lehrender.

III. Erwartungen

Auf der relativ großen „Brain Drain Konferenz“ von DAAD, HRK und Bulgarischem Wissenschaftsministerium, die vom 18.-20. Oktober 2002 in Sofia stattfand, wurde mit seltener Deutlichkeit und Schärfe formuliert, was jeder zu wissen scheint. 'Aufholen' ist möglicherweise ein falsches Konzept für die ärmeren und weniger einflussreichen Länder in Südosteuropa. Man könnte an die Metapher von Achilles und der Schildkröte denken! Südosteuropa leidet sehr stark und seit langem unter einem Brain Drain, der durch drei Motive gleichzeitig bedingt war und ist:

- politische Repression und damit verbundenes Fehlen akademischer Freiheit,
- ökonomische Repression und Rückständigkeit,
- soziale und kulturelle Deprivation, die noch durch die Mobilitätsprogramme des Westens deutlicher gemacht wurde.

Das Problem ist augenscheinlich nicht, dass Brain Drain stattfindet, sondern dass es keinen rückläufigen Brain Gain nennenswerten Ausmaßes gibt; eine Umkehr der ungünstigen Situation, wie etwa in Irland, wird Jahrzehnte dauern und kann jedenfalls erst im Rahmen der EU-Integration erfolgen. Weder wird die Subventionierung des Westens durch migrierte Arbeitskraft kompensiert, noch lässt das Ausbluten der jungen Generation bei geringem Bevölkerungswachstum eine Modernisierung und Straffung des Arbeitsmarktes zu, weil die vorhandene Erwerbsbevölkerung fehlqualifiziert ist. Für die unfaire Subventionierung des Westens könnte man kompensatorische Maßnahmen überlegen, für die endemischen Probleme nicht, oder nur mit großem Aufwand, und jedenfalls nicht auf nationaler Ebene (Daxner 2002). Damit daraus keine Lose-Lose-Situation wird,

muss der Westen eine Asymmetrie konstruieren, die schlicht besagt, dass der 'Tauschwert' der nach Südosteuropa ausgeliehenen oder dauerhaft verlagerten akademischen Kapazität den Import aus der Region erheblich übersteigt. Ein sehr einfaches Beispiel: Langzeitdozenten aus dem Westen sollen vielen punktuellen Kurzbesuchen für WissenschaftlerInnen aus Südosteuropa gegenüberstehen.

Ein echte Gewinnsituation kann nur entstehen, wenn in SEE 'tauschbare' Qualifikation und F&E-Produkte entstehen, die aber nicht Rohstoffcharakter haben und im Westen erst veredelt werden, sondern wenigstens auf dem akademischen Binnenmarkt konkurrenzfähig sind, wie das ja in einigen Geisteswissenschaften der Fall ist. Dazu sind Forschungsverbünde wichtiger als studienbezogene Programme. Eine weitere Dimension möglicher Ausgleichspolitik kann auf einem ganz anderen Gebiet, nämlich der Hochschulpolitik selbst bestehen. Die Interpretation der meist vom Westen vorgenommenen Normen und Standards durch die Betroffenen in Südosteuropa ist ein Double Bind, wie bereits früher beschrieben wurde. Einerseits ist die formale Übernahme der großen Programme und Initiativen (TEMPUS, Bologna, ECTS etc.) ein wesentliches Inklusionsargument, andererseits 'bedeuten' sie für die südosteuropäische Region etwas völlig anderes als für den Westen. Da das neue Europa aber die Region integrieren muss und will, können die Kontexte der Interpretationsverschiebungen nicht aus der Politik herausgehalten werden. Die derzeitigen GATS-Verhandlungen können eine große Chance sein, dies zu thematisieren. Nur muss diese Chance auch genutzt werden.

Das Potential an wissenschaftlichen und sonstigen Qualifikationen ist außerordentlich hoch, das mittlere Schulwesen war auch nie so zerstört, dass nicht anknüpfungsfähige Entwicklungen möglich wären. Dazu sind aber Programme nötig, die im Westen selten mit dem tertiären Sektor assoziiert werden, wie z.B. Rekultivierung verödeter Landstriche einschließlich einer Änderung der Anbaumethoden und Schaffung eines kulturellen Environments. Auch müsste eine berufliche Qualifikation auf mittlerer technologischer Ebene in eine Fachhochschulstruktur münden, die es derzeit nicht gibt und die heftig bekämpft wird, wegen des symbolischen Überhangs der Bedeutung 'Universität'. Mobilitätsprogramme sind daraufhin zu überprüfen, ob sie ohne follow-up nach der Rückkehr überhaupt angeboten werden sollen.

Manchmal stimmt das Pathos: Wir werden die Verlierer sein, wenn sie, die Menschen in Südosteuropa, die Verlierer sind.

Mein letztes Argument ist insoweit politisch, als Universitäten als Stätten der Formierung politischer Korrektheit und gesellschaftlichen Bewusstseins in Südosteuropa eine größere Rolle spielen als im Westen, und zwar nicht notwendig an der 'progressiven' Flanke der Konflikte. Hochschulpolitik als Außenpolitik und präventive Diplomatie müsste zu einer politischen Strategie führen, die den ersten Zweck der Hochschulen in der Region in der Schaffung der demokratischen Eliten sieht, die für die heraufkommende Demokratie und Zivilgesellschaft benötigt werden.

Literatur

- Daxner, Michael: „Brain Drain and Brain Gain – Concluding Keynote.” Vortrag auf der von DAAD, HRK und Bulgarischem Wissenschaftsministerium veranstalteten Konferenz „Attracting Young Scientists – Strategies Against Brain Drain”, 18.-20. Oktober 2002 in Sofia (mimeo)
- De Groof, Jan, Neave, Guy, Švec, Juraj (Hg.) (1998): Democracy and Governance in Higher Education. Legislative Reform Programme for Higher Education, Bd. 2. Den Haag, London, Boston: Kluwer
- Felt, Ulrike (2002): University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy. Bologna: Magna Charta Observatory
- In't Veld, Roel, Füssel, Hans-Peter, Neave, Guy (Hg.) (1996): Relations Between State and Higher Education. Legislative Reform Programme for Higher Education, Bd. 1. Den Haag, London, Boston: Kluwer

Hochschulverträge und Zielvereinbarungen Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen¹

Peer Pasternack
Berlin

Im Kern ist die verbindliche Vereinbarung von Zielen zwischen hierarchisierten Partnern ein Steuerungsmodus. Organisationstheoretisch gesprochen stellen derartige Vereinbarungen einen Versuch dar, dezentrale Einheiten auf solche gemeinsamen Ziele hin zu koordinieren, welche die Subeinheiten als integrationsfähig in das je eigene Handlungsprogramm akzeptieren können.

Im Kern ist die verbindliche Vereinbarung von Zielen zwischen hierarchisierten Partnern ein Steuerungsmodus. Organisationstheoretisch gesprochen stellen derartige Vereinbarungen einen Versuch dar, dezentrale Einheiten auf solche gemeinsamen Ziele hin zu koordinieren, welche die Subeinheiten als integrationsfähig in das je eigene Handlungsprogramm akzeptieren können.

An Hochschulen ist das eine verschärfte Herausforderung: Wie lässt sich die dortige Ansammlung von IndividualistInnen auf gemeinsame Ziele hin koordinieren? Sowohl der (z.B. gesetzliche) Zwang wie auch die Freiwilligkeit sind als Aktivierungsmodi bereits getestet worden. Die Ergebnisse gelten als eher bescheiden: Zwang mobilisiert an Hochschulen in erster Linie Obstruktionspotentiale, mit denen externe Anforderungen unterlaufen werden. Der Appell an die Freiwilligkeit hingegen fördert nach verbreiteter Ansicht vor allem den akademischen Hedonismus. Der Ausweg liegt dazwischen: in der freiwilligen Unterwerfung unter einen befristeten Zwang, wobei Gratifikationen die Einsicht in den Sinn der Sache befördern helfen. Der Ausweg liegt also in vertragsförmigen Vereinbarungen.

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrages auf dem Workshop „Zielvereinbarungen an Hochschulen“ am 29.10.2002 am HoF Wittenberg.

1. Hintergründe: Staatsaufgabenkritik und Hochschulreform

Seit geraumer Zeit läuft eine politische und wissenschaftliche Diskussion über die Aufgaben des Staates. Diese zielt auf eine grundsätzliche Neudefinition dessen, was legitimerweise staatliche Aufgabe sein muss, was u.U. staatliche Aufgabe sein kann und was in jedem Falle außerhalb des staatlichen Handlungsrahmens angesiedelt werden sollte. Zugleich haben wir eine Hochschulkrise, was nicht von vornherein beunruhigen muss, denn das ist ein Dauerzustand. Jedoch verändert die Staatsaufgabendebatte die Bearbeitungsbedingungen der Hochschulkrise.

1.1. *Staat und autonomiebegünstigte Sektoren*

Das Hochschulsystem gehört zu den Sektoren, in denen die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird: Bildung, Wissenschaft, Kunst, Kultur(erbe)pflege, Massenmedien und Religion. Der Staat als politische Organisationsform der Gesellschaft hat einen Kulturauftrag, und er setzt diesen institutionell um, indem er den Autonomiebedarf der Akteure in den kulturellen Reproduktionssektoren bedient. Die verfassungsrechtliche Ableitung dessen aus Art. 5 Abs. 3 GG funktioniert zwar nicht umstandslos. Doch im Bündnis mit den Gewährleistungen der Art. 4 und Art. 5 Abs. 1 GG bewirkt diese Schutzbestimmung für die Freiheit von Kunst und Wissenschaft „gleichsam ein ‚Großklima‘ der kulturellen Autonomie“ (Steiner 1984, 14). Die öffentlichen Gewalten greifen als Steuerungsakteure in einem zwar abgestuften, doch jedenfalls durchgehend geringeren Maße als in anderen Bereichen, wie etwa Sozialleistungsverwaltung oder Gefahrenabwehr, auf diese Sektoren zu. Sollen die kulturellen Reproduktionssektoren in ihrem Verhältnis zum Staat, der einen Kulturauftrag wahrnimmt, bestimmt werden, dann lässt sich mithin von Feldern mit staatlicherseits autonomiebegünstigten Akteuren sprechen.

Nun strebt der Staat seit einiger Zeit nach Entbürokratisierung und Konzentration auf Kernaufgaben. Dabei gibt es Schnittmengen unterschiedlicher Motive: Höhere Einsichten in die Souveränität der BürgerInnen paaren sich hier mit eher neoliberalen Neigungen zur Risikoprivatisierung einerseits und tiefen Einblicken in den Zustand der Staatsfinanzen andererseits. Operativ sollen künftig Leistungsqualität, Kostendisziplin, Wettbewerb sowie Klienten- und Mitarbeiterorientierung im Mittelpunkt

staatlichen Handelns stehen. All dies schüfe die Voraussetzungen, um vom Verwaltungs- zum Verhandlungsstaat, vom expandierenden zum aktivierenden Staat, von der Hoheitsverwaltung zum Dienstleister gelangen zu können.²

Strukturell vollzieht sich diese (angestrebte) Entstaatlichung und Entschlackung im Bereich öffentlicher Aufgabenerfüllung entweder als Privatisierung bzw. Semiprivatisierung oder als Dezentralisierung, führt aber in jedem Falle zu weiteren staatlichen Steuerungseinbußen. Diese zeitigen in den durch Autonomiebegünstigung ausgezeichneten Sektoren und im Verhältnis des Staates zu den dortigen Akteuren spezifische Folgen, die von denen in staatsunmittelbar verwalteten Bereichen abweichen.

1.2. Ambivalenzen der Autonomiebegünstigung

Das Privileg der Autonomiebegünstigung erweist sich unter Bedingungen von Entstaatlichung, Aufgabenentschlackung und Mittelverknappung als ausgesprochen ambivalent.

Dezentralisierung etwa vermag zwar die institutionelle Entscheidungsautonomie vergrößern, und Budgetierung löst kameralistische Fesseln. Zugleich aber verlagern Dezentralisierung und Budgetierung die zuvor politisch auszutragenden Verteilungskonflikte in die Institutionen und die dortigen soziotopischen Machtgeflechte. Durch Mittelverknappung erzwungene (Teil-)Privatisierungen können durchaus eine Erleichterung längst überfällig gewesener Entscheidungen darstellen. Sie können aber auch funktional gebotene Zusammenhänge zerstören. Outputorientierte Steuerung kann gewiss wettbewerbliche Energien freisetzen: Ebenso kann sie aber durch sog. Indikatorenopportunismus, d.h. Anpassung an die outputmessenden Indikatoren, die Erfüllung der Organisationszwecke unterlaufen. Die Alimentierungsbedürftigkeit der kulturauftragsrelevanten Institutionen begründet einerseits deren extrem geringe Verfügung über Sanktionspotentiale im Verhältnis zum Staat. Ihre managerialistisch gestärkte Autonomie überlässt andererseits zuvor politisch protegierte Aufgaben und Ziele – wie etwa Geschlechtergleichstellung, sozialen Chancenausgleich, die Pflege der sog. Orchideenfächer oder die des kritischen Refle-

² Vgl. statt vieler: Damkowski/Precht (1998), Naschold/Bogumil (1998) und Bandemer et al. (1998).

xionswissens – dem jeweiligen Grad an Aufgeklärtheit der Akteure in den Institutionen.

Auf der operativen Ebene gilt zeit geraumer Zeit New Public Management (NPM) als angemessenes Instrument, um die Neuorganisation staatlichen Handelns umzusetzen: Es halte in der Privatwirtschaft erprobte, für den öffentlichen Verwaltungssektor adaptierte (Selbst-)Steuerungsmechanismen bereit, diese führten zur Erschließung von Leistungsreserven, und statt extensiver Expansionsorientierung integriere es die Qualitätsorientierung. Unabhängig von den sektorenspezifischen Ambivalenzen wandert das NPM-inspirierte Neue Steuerungsmodell (so der in Deutschland übliche Begriff) aus den traditionellen (Kommunal-)Verwaltungsbereichen seit Ende der 90er Jahre auch in die kulturauftragsrelevanten Felder. Ziel ist der Aufbau einer unternehmensähnlichen dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur gemäß dem Leitspruch „Von der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen“. Wesentliche Elemente sind die organisatorische Entflechtung und Kontraktmanagement. Weitgehend autonome, dezentral organisierte Einheiten sollen produktorientiert und im Rahmen von Zielvereinbarungen arbeiten.

Das staatlicherseits handlungsleitende Motiv, das Neue Steuerungsmodell als Referenzmodell der Hochschulorganisationsreform heranzuziehen, ist das gleiche wie bei der allgemeinen Verwaltungsreform: Mittelverknappung und das Streben nach Reduzierung öffentlicher Aufgaben erfordern Organisationsveränderungen, um Effizienz- und Effektivitätssteigerungen zu ermöglichen. Aufbau- und Ablauforganisation sind so zu gestalten, dass die Verminderung der externen Steuerung durch intelligente interne Steuerung substituiert werden kann. Steuerungsintelligenz wird vornehmlich wettbewerblichen, vertraglichen und sog. identitätsbildenden Instrumenten zugesprochen.

1.2. *Ökonomisierung einer Expertenorganisation*

In den Institutionen der kulturellen Reproduktionssektoren entstehen mit den konzeptionellen Transfers allerdings Steuerungsprobleme, die aus Finanzämtern, Bürgermeistereien oder Wohngeldstellen nicht bekannt sind. Die sog. Mikroökonomisierung öffentlichen Verwaltens stößt, sobald sie in Schulen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Museen, Orchestern oder kulturauftragsgebundenen Rundfunkanstalten angewandt werden soll, auf einen spezifischen organisationskulturellen Eigensinn. Gewiss

kann auch die bürokratische Mentalität von Verwaltungsbeamten Widerstände gegen eine betriebswirtschaftlich inspirierte Interpretation der Organisationsabläufe produzieren. Doch in den kulturauftragsrelevanten Institutionen ist der Charakter der Gegenwehr ein fundamental anderer. Das dem zu Grunde liegende Spezifische der autonomiebegünstigten Einrichtungen mit Kulturauftrag lässt sich übergreifend mit dem Begriff der Expertenorganisation kennzeichnen.³

Die Hochschule nun ist, soweit sie kognitive und kreative Prozesse organisiert bzw. diese durch gerade organisationsschwache Abläufe ermöglicht, eine radikalisierte Variante der Expertenorganisation. Deren Angehörige sind charakterisiert durch aufwendige Ausbildung, hohen Spezialisierungsgrad, sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer, nicht trivialer Produkte. Infolgedessen ist die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, eine hohe individuelle Autonomie.

Dies korrespondiert mit organisationalen Notwendigkeiten: Das wichtigste Produktionsmittel der Organisation ist das Wissen, und dieses befindet sich in der Hand der Experten; die Leistungsfähigkeiten des Experten und der Expertin stellen das Kapital der Organisation dar; schließlich werden die zentralen Organisationsdienstleistungen meist direkt für Klienten erbracht, was voraussetzt, dass dies in Form personaler Beziehungen geschieht – mit entsprechenden Anforderungen an Fertigkeiten und Kompetenzen der OrganisationsmitarbeiterInnen.

Aus all dem resultieren eine starke Stellung der ExpertInnen in der Organisation sowie der Umstand, dass Leitungsentscheidungen meist mit der fachlichen Arbeit verknüpft sind. Zugleich ist die Expertenorganisation durch einen Widerspruch gekennzeichnet: Experten sind einerseits an ihrer jeweiligen (innovativen) Profession orientiert und andererseits gegenüber ihrer (trägen) Organisation eher gleichgültig eingestellt.

Daraus entstehen Besonderheiten der hochschulischen Leistungserbringung. In verbreiteter Wahrnehmung weist die Hochschule auf Grund dieser Besonderheiten Grenzen rationaler Steuerungszugänglichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit auf. Gleichzeitig muss die Organisation auch sehr viel stärker auf den notwendig intrinsischen Charakter der Leistungsmotivation ihrer Mitglieder Rücksicht nehmen: Leistungs-

³ Vgl. zum Konzept der Expertenorganisation Grossmann et al. (1997) und zu seiner Anwendung auf Hochschulen Pellert (1999).

verweigerung ist an Hochschulen nur sehr begrenzt feststellbar und damit nur bedingt sanktionsfähig. Wo unter solchen Bedingungen zielführendes Verhalten erreicht werden soll, wird eine Akzeptanz benötigt, die *freiwillige* Mitwirkung erzeugt.

Eine Abwandlung des New Public Management-Konzepts für die Anwendung in Hochschulen ist das New University Management (NUM) (Kopp 1998). Das NUM-Modell weist die normative Ebene der Zielbestimmung Parlament und Regierung zu (im NPM: Parlament), die strategische Ebene einem Hochschulrat (im NPM: Regierung), und die operative Ebene der Hochschule (dies entspricht dem NPM-Modell). Zwischen die normative Ebene der Bestimmung politischer Ziele und die strategische Ebene wird eine partnerschaftliche Leistungsvereinbarung (statt eines hoheitlichen Leistungsauftrags) geschaltet. Die Leistungs- und Wirkungskontrolle im NUM unterscheidet sich ebenfalls vom NPM: Qualitativen Methoden kommt dabei größeres Gewicht als quantitativen Methoden zu; die Bewertungen stützen sich stärker auf Einschätzungen von Peers statt auf Eigenerhebungen der staatlichen Kontrollinstanzen; zudem können derartige Leistungs- und Wirkungskontrollen aus Kostengründen nicht häufig durchgeführt werden.

Wo all dies koordinierend gesteuert werden soll, erscheinen vertragsförmige Vereinbarungen als angemessene Instrumente.

2. Hochschulsteuerung über Verträge und Zielvereinbarungen

Es erscheint sinnvoll, drei Varianten vertragsförmiger Vereinbarungen im Hochschulsektor begrifflich voneinander zu unterscheiden: Der Begriff der *Zielvereinbarung* sollte hochschulinternen Vertragsformen zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene – etwa zwischen Rektorat und Fachbereich – vorbehalten bleiben. Sogenannte *Hochschulverträge* hingegen werden zwischen Staat und einzelnen Hochschulen abgeschlossen. Sowohl Zielvereinbarungen wie Hochschulverträge regeln vertikale Beziehungen. Begrifflich davon sind horizontale Kooperationen abzusetzen: Eine vertragsförmige Zusicherung von Leistungen zwischen zwei Fachbereichen z.B. sollte als *Leistungsvereinbarung* firmieren. (Abb. 1)

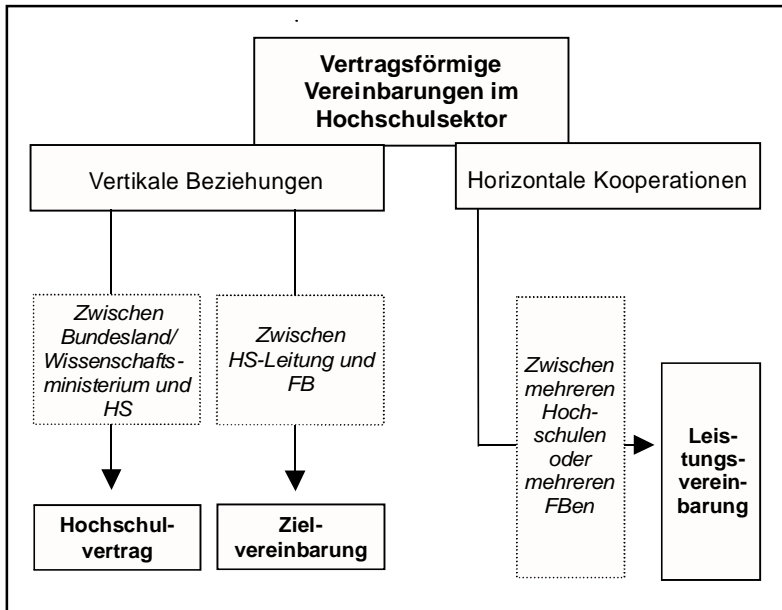


Abb. 1: Systematisierung: Vertragsförmige Vereinbarungen

Zielvereinbarungen und Verträge sind die beiden zentralen Formen des Kontraktmanagements, in die auch im Hochschulsektor Hoffnungen gesetzt werden, wesentliche Insuffizienzen bisheriger Steuerungsmodi ausgleichen zu können.

Zunächst gelten vertragsförmig gestaltete Vereinbarungen häufig als gleichsam Königsausweg, um Leistungsbewertungsprozessen an Hochschulen die hohe Konfliktbelastung zu nehmen und den besonderen Stellenwert der (institutionellen wie individuellen) Autonomie berücksichtigen zu können. Insoweit scheinen Hochschulverträge und Zielvereinbarungen nicht allein Formalisierungen von Kooperationen zu sein, sondern hochschulpolitisch auch den Charakter eines Formelkompromisses angenommen zu haben: zwischen denjenigen, die einer eher ökonomisierenden, und denjenigen, die einer eher sozialpflichtigen Reform der Hochschulen zuneigen. Das kann durchaus sein Gutes haben, soweit dem zwei gemeinsame Einsichten zu Grunde liegen: Beide Fraktionen besinnen sich darauf, dass die Autonomiebegünstigung der Hochschule aus deren

Zwecken abgeleitet ist, und beide betrachten diese autonome Verfasstheit nicht *allein* als Reformhindernis, sondern erkennen darin auch produktive Potentiale, die bspw. über vertragsförmige Vereinbarungen entfaltet werden können.

2.1. Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen gelten als Chance, Verbindlichkeit bei der Erfüllung anzustrebender Ziele herzustellen, ohne Steuerung im Sinne von Befehl und Eingriff betreiben zu müssen. Aufträge, Anweisungen und Vorgaben werden durch Vereinbarungen ersetzt. In diesem Sinne lässt sich das Konzept als hochschuladäquater Gegenentwurf zur Ökonomisierung der Hochschulen betrachten. Gleichwohl kommt es ebenfalls aus der Wirtschaft: Dort als *management-by-objectives* firmierend, ist es ein Führungskonzept auf motivationstheoretischer Grundlage, bei dem Vorgesetzte und MitarbeiterInnen gemeinsam Ziele festlegen und die Bewertungsmaßstäbe der Zielerreichung festlegen. Die Vereinbarung wird aus den übergeordneten Organisationszielen abgeleitet und berücksichtigt zugleich individuelle Ziele der MitarbeiterInnen. Aus der Zielberücksichtigung ergibt sich Motivation, aber auch aus der möglichst weitgehenden Delegation von Entscheidungskompetenz zur Zielumsetzung. Zielakzeptanz soll durch die Beteiligung an der Zielformulierung erzeugt bzw. erhöht werden. (Staehele 1994, 805-807)

Weithin unüblich sind allerdings an Hochschulen noch Zielvereinbarungen zwischen einzelnen MitarbeiterInnen und Vorgesetzten. Wo bereits mit Zielvereinbarungen gearbeitet wird, werden diese zwischen Leitungen und Organisationseinheiten abgeschlossen. In gemeinsam unterzeichneten Vereinbarungen legen bspw. die Hochschulleitung und ein Fachbereich fest, welche Ziele der Fachbereich in den nächsten Jahren erreichen möchte. Die Hochschulleitung stellt die dafür benötigten Mittel bereit. Von der erfolgreichen Umsetzung der vereinbarten Ziele hängt dann die weitere Mittelzuwendung ab.

Ein vordringlich zu lösendes Problem ist hierbei regelmäßig die Sanktionsstruktur: Zielvereinbarungen, die bei Nichterfüllung negative Sanktionen – z.B. Mittelkürzung – vorsehen, bei Erfüllung hingegen lediglich die Beibehaltung des Ausstattungs-Status-quo, produzieren außerordentliche Akzeptanzschwierigkeiten beim Hochschulpersonal. Es muss daher in jedem Falle gesichert werden, dass durch zusätzliche Mittelzuweisung

gen und/oder interne Umverteilungen negative Sanktionsinstrumente mit positiven Gratifikationen transparent verkoppelt werden.

Im übrigen bieten Zielvereinbarungen aber auch einen immateriellen Anreiz, der sich in der Formel „Verbindlichkeit gegen Autonomie“ zusammenfassen lässt: Die Selbstverpflichtung, kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Entscheidungskompetenz. Voraussetzung dafür ist, dass die Wege zur Zielerreichung tatsächlich ins Belieben des Fachbereichs gestellt werden. Dies wiederum erfordert, dass Zielvereinbarungen auch wirkliche Ziele vereinbaren und nicht detaillierte Maßnahmen. Genau an diesem Punkt besteht derzeit häufig noch ein wesentliches Problem, wenn etwa das Erstellen einer Fachbereichs-Homepage zum Bestandteil einer Zielvereinbarung wird.

Für eine Anlaufphase kann dieser Umgang mit dem für Hochschulen noch neuen Instrument in Kauf genommen werden – soweit dahinter die Überlegung steht, dass pragmatische Maßnahmen schneller einigungsfähig seien als komplexe Zielsetzungen, und dass es zunächst darauf ankomme, initiative Energien nicht durch zu lange Aushandlungsphasen zu verbrauchen. Ebenso dürften bereits die Diskussionen in Vorbereitung einer Zielvereinbarung wichtig sein, insofern sie implizit Stärken-Schwächen-Kennntnis und Problembewusstsein mit sich bringen. Darauf ließe sich dann in einer zweiten und weiteren Zielvereinbarungsrunden aufbauen, indem die Ambitioniertheit der Vereinbarungsinhalte sukzessive gesteigert wird.

2.2. Hochschulverträge

Hochschulverträge sind gleichsam die Zielvereinbarungen der nächsten Stufe. Sie werden zwischen einem Landeshochschulministerium und einer Hochschule geschlossen. Direkte Vertragspartner sind dort, wo es bereits Hochschulverträge gibt, bislang die Hochschulleitungen. Im Modell des New University Management ist dies dagegen der Hochschulrat, was durchaus vorteilhaft sein kann: Die strategische Funktion des Hochschulvertrages würde stärker betont, wenn er mit dem für strategische Hochschulentwicklungsfragen zuständigen Gremium abgeschlossen wird.

Es handelt sich bei den Hochschulverträgen – insoweit der Zielvereinbarung entsprechend – um eine Vereinbarung auf der Basis von Gegenseitigkeit: Der Verpflichtung bestimmter Leistungserbringung seitens

der Hochschule steht die Zusicherung einer bestimmten Finanzierung durch den Staat gegenüber. Dabei sind – worauf Trute (2000, 140) hinweist – zwei relevante Effekte, dass „das Kontraktmanagement die Hochschulpolitik von den Finanzministerien auf die Wissenschaftsministerien“ zurückverlagert, und zwar „verbunden mit einer erhöhten Transparenz und damit auch Informationsgrundlage für wissenschafts- und finanzpolitische Entscheidung[en] der Parlamente“.

Indes lösen Hochschulverträge nicht nur und auf allen Seiten euphorische Gefühle aus. Als problematisch gelten insonderheit zwei Umstände:

- Zum einen schreiben solche Verträge häufig eine Stagnation oder sukzessive Abschmelzung der jährlichen Mittelzuweisung an die Hochschule durch den Staat fest bzw. sind mit gezielten internen Kürzungsaufgaben, etwa beim Personal, verbunden. Kritisiert wird dann, dass der Staat sich aus der Verantwortung stehle: Unter dem Stichwort der Autonomieerweiterung würden staatlicherseits die Verteilungskonflikte, die sich durch Mittelkürzungen verschärfen, in die Hochschulen hinein delegiert. Zudem wird kritisch vermerkt, dass der institutionelle Autonomiegewinn u.U. zu Lasten der individuellen Autonomie gehen kann.
- Zum anderen ist die Vertragsfähigkeit des Staates gegenüber den Hochschulen dann ungeklärt, wenn der staatliche Vertragspartner seine Verpflichtungen mit der Begründung einer Verschärfung der allgemeinen öffentlichen Haushaltslage korrigieren kann. Soll dies aber explizit ausgeschlossen werden, muss der Haushaltsgesetzgeber befristet auf die Wahrnehmung seines Budgetrechts verzichten – was insbesondere nach Neuwahlen problematisch sein kann.

Die bislang vorliegenden praktischen Erfahrungen sind widersprüchlich. Verträge als Steuerungsmodus werden sich indes nur durchsetzen können, wenn eine Frage zufriedenstellend beantwortet wird: Inwieweit können vertragsförmige Konstruktionen tragfähig sein, deren Partner über gravierend verschiedene Sanktionspotentiale verfügen? Immerhin ändert sich an der Sanktionsstruktur zwischen Staat und Hochschulen durch Hochschulverträge in einer Hinsicht jedenfalls nichts Grundsätzliches: Wo der staatliche Geldgeber geben oder vorenthalten kann, da können die Hochschulen nur nehmen. Gleich was und wieviel, sie müssen letztlich akzeptieren. Kurz, die Hochschulen entscheiden nicht über wesentliche ihrer eigenen Bestandsvoraussetzungen. Als hochschulseitiges Sanktionsinstrument kommt

nur in Frage, sich dem Hochschulvertrag insgesamt zu verweigern, also den Staat zu nötigen, etwaige Struktur- und Sparauflagen direkt zu exekutieren.

Die hier zu stellende Frage also lautet: Besitzt der Staat im Verhältnis zu den Hochschulen überhaupt die Voraussetzung der Vertragsschließung, nämlich *Vertragsfähigkeit* im Sinne der Erfüllung eingegangener Vertragspflichten außerhalb gesetzlicher Regelungen sowie über Haushaltsplanaufstellungen und die Grenzen von Legislaturperioden hinaus? Hier können insbesondere die Berliner Erfahrungen hilfreich sein: Nirgendwo sonst wurde bisher das Instrument des Hochschulvertrags so umfassend eingesetzt wie im Land Berlin.

3. Berliner Erfahrungen

3.1. Hochschulreformerische Situation

Der „Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft“ hat unlängst eine Studie vorgelegt, welche die in jüngster Zeit novellierten Hochschulgesetze der Bundesländer bewertet. Dieser Studie kann entnommen werden, dass Berlin kein modernes Hochschulgesetz habe (Stifterverband 2002, 4). Der Generalsekretär des Stifterverbandes leitet daraus ab: „Die Situation der Hochschulpolitik in Berlin erscheint dagegen [im Vergleich zu Niedersachsen, P.P.] problematisch.“⁴ Diese Aussage sorgte in Berlin für Heiterkeit. Denn es ist zwar richtig, dass das Land noch kein neues Hochschulgesetz hat (sondern eines von 1998, was in den unterdessen üblichen Novellierungszyklen tatsächlich als steinalt gelten muss). Doch hat es dafür die bundesweit am stärksten deregulierte hochschulrechtliche Situation: Das bestehende Hochschulgesetz spielt nämlich für die Hochschulreform fast keine beschränkende Rolle.

Über eine sehr weitgehende Erprobungsklausel können seit 1997 siebenundsiebzig Paragraphen des Berliner Hochschulgesetzes (BerlHG) außer Kraft gesetzt werden, um neue Modelle der Hochschulleitung und -or-

⁴ Stifterverband misst Hochschulgesetze: Niedersachsen vorn, in: *dpa-Dienst für Kulturpolitik* 35/2002, S. 24.

ganisation zu erproben.⁵ Mit dem Haushaltsstrukturgesetz 1996 bereits war den Hochschulen ermöglicht worden, zur Erprobung ihre Haushaltswirtschaft zu flexibilisieren. Die Dienstherrneigenschaft haben die Hochschulen in Berlin schon lange. Das Kuratorialmodell besteht gleichfalls schon geraume Zeit und ist 1997 modernisiert worden. Die bisherigen, dem Rundfunkratsmodell folgenden Kuratorien können seither – sofern die Hochschulen es wünschen – durch Kuratorien neuer Art im Sinne von Hochschulräten ersetzt werden. Aus diesen hat sich die Politik bis auf den Wissenschaftssenat zurückgezogen.

Der hochschulreformerisch wichtigste Schritt war in dieser Kette von Entscheidungen das Haushaltsstrukturgesetz 1997. Damit wurde die erwähnte Erprobungsklausel in das Berliner Hochschulgesetz eingeführt, und der Wissenschaftssenator wurde zum Abschluss von mehrjährigen Verträgen mit den Hochschulen ermächtigt:

- Die *Erprobungsklausel* gibt den Hochschulen die Möglichkeit, neue Formen der Leitung und Organisation zeitlich befristet zu erproben. Von dieser Möglichkeit hat die Mehrzahl der Berliner Hochschulen Gebrauch gemacht. Umfassende Erprobungsmodelle haben die Humboldt-Universität, die Freie Universität und die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft eingeführt.
- Die *Hochschulverträge* folgen dem Prinzip: Planungssicherheit und größere Handlungsautonomie gegen Hochschulreform. Anders als in anderen Bundesländern geben die Hochschulverträge in Berlin den Hochschulen gerichtlich einklagbare Rechtspositionen, da es sich um öffentlich-rechtliche Verträge handelt.

Die Berliner Situation ist zudem nicht nur hinsichtlich der rechtlichen Möglichkeiten ausgesprochen liberal, sondern wird auch in der hochschulpolitischen Praxis entsprechend genutzt. Das deutlichste Zeichen dafür sind die Berliner Hochschulverträge.

3.2. *Hochschulverträge*

Die bisherige Geschichte der Berliner Hochschulverträge lässt sich in zwei kurzen Aussagen zusammenfassen: Am Anfang, 1997, waren die

⁵ Vgl. Art. IX Nr. 4 Gesetz zur Beseitigung des strukturellen Ungleichgewichts des Haushalts (Haushaltsstrukturgesetz 1997) vom 12. März 1997, zugleich § 7a Berliner Hochschulgesetz (BerlHG).

Vereinbarungen Knebelverträge. Nur fünf Jahre später, 2002, waren sie ein großer Segen, der die Hochschulen in ihrem Bestand schützte.

1997 kommentierte ein Betroffener die Berliner Entwicklungen noch mit leichtem Sarkasmus: „Was den Hochschulen mit Hilfe von Verträgen als Planungssicherheit angeboten wird, ist in Wirklichkeit eine Selbstverpflichtung der Politik, mit ihnen nicht jedes Jahr neuen Unsinn zu machen“ (Gies 1997, 190). Der seinerzeitige Wissenschaftssenator Radunski kleidete die dahinter stehenden Anforderungen in die ambivalente Formulierung: „Wir wollen die Sparraten für die Hochschulen, die zwischen 1997 bis 2000 die Riesensumme von rund 377 Millionen Mark betragen, in einem Rahmenvertrag mit den Hochschulen festlegen, so daß in einer wenn auch degressiven Form Planungssicherheit vorhanden ist.“ (Radunski 1997, 14)

Die ersten Verträge liefen von 1997 bis 2000.⁶ Für 2001 und 2002 gab es eine Fortschreibung dieser Verträge.⁷ Bereits 2001 wurden die Verträge für die Jahre 2003-2005 verhandelt, vom Berliner Senat beschlossen und unterzeichnet sowie vom Abgeordnetenhaus zur Kenntnis genommen.⁸

Von 1997 bis 2000 sanken die Zuschüsse an die Hochschulen nicht nur real, sondern auch nominal. Gleichzeitig wurde in den Verträgen der Verzicht auf haushaltswirtschaftliche Eingriffe erklärt. Im Gegenzug gewährleisteten die Hochschulen den Bestand von 85.000 Studienplätzen und verpflichteten sich zu einer Strukturplanung auf der Grundlage der Zuschüsse des Jahres 2000. Dahinter steckte der geordnete Rückbau der Berliner Hochschulen von ursprünglich 115.000 auf 85.000 Studienplätze. Darüber hinaus verpflichteten sich die Hochschulen zu einzelnen Reformschritten insbesondere im Bereich der Gestaltung des Studiums. Das betrifft etwa die Erstellung von Studienverlaufsplänen, der Studienberatung durch ProfessorInnen nach dem zweiten Semester oder die besondere Gewichtung der pädagogischen Erfahrung von ProfessorInnen im Berufungsverfahren. Für den Bereich der Hochschulfinanzierung wurde die Einführung eines differenzierten Systems von Kennzahlen verabredet.

⁶ Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 13/1781

⁷ Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 13/3804

⁸ Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 14/1464; online:
http://www.science.berlin.de/navigation/start_framesets/politik_start.htm

Für die Jahre 2001 und 2002 schrieben dann sogenannte Ergänzungsverträge die bestehenden Hochschulverträge fort. Vereinbart wurden darin nominale Zuwächse der staatlichen Zuschüsse. Die Ergänzungsverträge enthielten neue Verpflichtungen im Bereich der Studienreform. Dazu gehörte die Einrichtung der Ämter von Studiendekanen in den Fakultäten. Daneben wurde die Verpflichtung von Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulleitungen und den Fakultäten aufgenommen (dazu genauer unten). Hochschulintern verpflichteten sich die Hochschulen, einen Teil der Mittel, die sie den Fakultäten für Zwecke der Lehre und Forschung zuzuweisen, nach Leistungskriterien zu verteilen. Im Verhältnis zum Land wurde die Verpflichtung übernommen, die Einführung einer Kostenrechnung und Leistungsbewertung vorzubereiten. Erstmals wurde mit den Ergänzungsverträgen auch ein Katalog von Maßnahmen zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft vereinbart.

Für die Jahre 2003 bis 2005 wurden im Jahre 2001 neue Hochschulverträge verhandelt und abgeschlossen. Erneut konnte ein zumindest nominaler Zuwachs der staatlichen Zuschüsse vereinbart werden. Die Hochschulen verpflichteten sich zu einer Fortschreibung ihrer Strukturplanung unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats und von Expertenkommissionen, die die Strukturplanung gemäß den ersten Verträgen evaluiert hatten. Es wurde ein Vertragscontrolling eingeführt. Jeweils zum 30. April sind nun von den Hochschulen Leistungsberichte vorzulegen, die dem Abgeordnetenhaus zur Kenntnis gegeben werden. Die Leistungsberichte enthalten neben Daten über die Belastungen und Leistungen der Hochschulen Aussagen zum Stand der Erfüllung der übernommenen Verpflichtungen.

Die Verträge sehen vor, dass Art und Ausmaß ihrer Erfüllung bei der Festlegung der Zuschusshöhe im Folgevertrag zu berücksichtigen sind. Zu diesem Zweck werden die Hochschulen im Jahr 2006 entsprechend ihrem Anteil an den konsumtiven Zuschüssen 3 Mio Euro aufbringen. Diese Mittel werden nach dem Maß der Vertragserfüllung auf der Grundlage der zuletzt erstellten Umsetzungsberichte verteilt. Die Auswertung wird einer Expertenkommission übertragen.

Bereits mit Wirkung im Jahre 2002 wurde ein System parametergestützter leistungsbezogener Mittelzuweisung vereinbart. Dabei wird ein fixierter Prozentsatz der vertraglich festgelegten konsumtiven Zuschüsse nach Leistungsparametern an die Hochschulen verteilt. Innerhalb dieses Systems leistungsbezogener Mittelzuweisung stehen also die Hochschu-

len untereinander in Konkurrenz. Sie konkurrieren nach Maßgabe der Leistungsparameter miteinander um einen wachsenden Anteil des Staatszuschusses. Dieser Anteil beträgt 2002: 6%, 2003: 10%, 2004: 15%, 2005: 15%. Die Mittelverteilung erfolgt fächergruppenbezogen mit folgender Gewichtung:

an den Universitäten:	Lehre:	47,5%
	Forschung/Nachwuchsförderung:	47,5%
	Gleichstellung:	5,0%
an den Fachhochschulen:	Lehre:	80,0%
	Forschung/Nachwuchsförderung:	15,0%
	Gleichstellung:	5,0%

Parameter für die Erfolgsmessung sind im einzelnen

- bei der *Lehre* die Auslastungsquote (Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit im Verhältnis zur Zahl der Studienplätze), die Erfolgsquote (Zahl der Absolventen im Verhältnis zu den Studierenden in der Jahrgangsstärke), Regelstudienzeitquote (Anzahl der Absolventen in der Regelstudienzeit + 2 Semester zu Absolventen insgesamt) und Internationalität (Anzahl ausländischer Absolventen bzw. Studierender in Relation zur Gesamtzahl der Absolventen);
- in der *Forschung und Nachwuchsförderung* die Drittmittel (Anteil der Drittmittelausgaben einer Universität in einer Fächergruppe an den gesamten Drittmittelausgaben der Fächergruppe an den drei Berliner Universitäten), an Universitäten die Promotionen (Anteil der Promotionen einer Universität in einer Fächergruppe an der Gesamtzahl der Promotionen der Fächergruppe an den drei Universitäten) bzw. an Fachhochschulen die Veröffentlichungen (Zahl der Veröffentlichungen pro besetzter Professur) sowie Internationalität;
- für die *Gleichstellung* wird der Anteil der Professorinnen an der Gesamtprofessorenenschaft herangezogen, die Anzahl der neu berufenen Professorinnen im Verhältnis zur Anzahl der in den letzten zwei Jahren besetzten Professuren, der Anteil der Promotion von Frauen sowie die Anzahl der Absolventinnen in Relation zu den Absolventen insgesamt.

Diese Parameter gehen mit unterschiedlichen Gewichtungen in die Bewertung ein. Derart steuern sie die oben erwähnte zwischenhochschul-

sche Mittelverteilung, die sich bis 2005 auf 15% des Staatszuschusses steigern wird.

Daneben enthalten die neuen Verträge Verpflichtungen zur Reform des Studienangebots. Dabei verpflichten sich die Hochschulen vor allem dazu, die Hälfte der Diplom- und Magisterstudiengänge zu modularisieren und in diesen Studiengängen ein Leistungspunktsystem einzuführen. Ohne prozentuale Vorgabe werden die Hochschulen in geeigneten Bereichen gestufte Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor und Master einrichten. Die Evaluationen der Studiengänge werden nach den Vorgaben der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrats fortgesetzt. Dabei ist die externe Evaluation zumindest für jene grundständigen Studiengänge bis zum Ende des Jahres 2004 abzuschließen, in denen sich 90% der in grundständigen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden befinden. Als eine konkrete Verpflichtung im Rahmen geschlechtsspezifischen Benachteiligungsausgleichs kann erwähnt werden, dass die Hochschulen die Verpflichtung übernommen haben, Frauen in der Wissenschaft mit dem Ziel zu fördern, den Anteil der Frauen innerhalb der einzelnen Qualifikationsstufen denen der jeweiligen vorangegangenen anzupassen.

Hervorhebenswert sind schließlich zwei Projekte, die in den ab 2003 laufenden Hochschulverträgen vereinbart wurde.

- Zum einen das sog. *Professurenenerneuerungsprogramm*: Es sichert zum Beispiel der Humboldt-Universität innerhalb der investiven Zuschüsse 7,7 Mio € die allein für die Ausstattung von künftig zu besetzenden Professuren verwendet werden dürfen. Damit soll die Attraktivität der Berufungen an Berliner Hochschulen gesichert werden.
- Zum anderen der *Strukturfonds zur Stärkung der Fachhochschulen*: Das Ziel des Strukturfonds ist die Einrichtung neuer Studiengänge an Fachhochschulen, also deren Profilerweiterung und damit ihre strukturelle Stärkung im Gesamtsystem der Berliner Hochschullandschaft. Hierzu sind die Fachhochschulen aufgefordert, neue Studiengänge zu konzipieren und sich in einem wettbewerblichen Verfahren um entsprechende Mittel zu bewerben. Diese Mittel kommen dadurch zu Stande, dass die drei großen Berliner Universitäten jährlich insgesamt 2,5 Mio € plafondabsenkend an den Fonds abführen. Auf diese Weise sollen nach Ablauf von 15 Jahren in diesem Verfahren 38 Mio € neu – nämlich den Fachhochschulen – zugeordnet worden sein.

3.3. Zielvereinbarungen

Entsprechend dem skizzierten Steuerungssystem im Verhältnis des Landes zu den Hochschulen haben die Hochschulen intern im Verhältnis Hochschule/Fachbereiche ebenfalls Systeme leistungsbezogener Mittelzuweisung und Zielvereinbarungen etabliert. Diese entsprechen mit gewissen Differenzen dem Landessystem.

Erstmals waren Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen Gegenstand der Ergänzungsverträge für 2001/2002. Dort wurde die Verpflichtung zum Abschluss von Zielvereinbarungen zu folgenden Punkten aufgenommen: Evaluation von Studiengängen, Bewertung einzelner Lehrveranstaltungen, Modularisierung von geeigneten Studiengängen, Einführung von Leistungspunktsystemen, Verstärkung des Angebots fremdsprachlicher Lehre. Zudem verpflichteten sich die Hochschulen hochschulintern, einen Teil der Mittel, die sie den Fakultäten für Zwecke der Lehre und Forschung zuweisen, nach Leistungskriterien zu verteilen.

Auch in den ab 2003 bis 2005 geltenden Verträgen sind Zielvereinbarungen geregelt. § 16 der Verträge lautet:

„Soweit die Verpflichtungen aus diesem Vertrag Zuständigkeiten der Fachbereiche betreffen, schließt die Hochschulleitung mit ihnen Zielvereinbarungen ab. Sie legt darin die Auswirkungen einer unzulänglichen Erfüllung einer Zielvereinbarung fest.“

So werden Zielvereinbarungen beispielsweise abgeschlossen, um das Ziel zu erreichen, den Frauenanteil innerhalb der einzelnen Qualifikationsstufen denen der jeweiligen vorangegangenen anzupassen. Hier verspricht man sich innerhalb der Hochschulen einiges davon. Mit Anreizsystemen kann erstmals das Eigeninteresse von wissenschaftlichen Einheiten geweckt werden, Stellen mit Frauen zu besetzen:

- Im Budgetierungssystem der Technischen Universität ist beispielsweise vorgesehen, dass das jeweilige Institut von der Zentrale einen Zuschlag erhält, wenn eine Stelle mit einer Frau besetzt wird. Dieser Zuschlag fällt doppelt so hoch aus bei der Neuberufung einer Frau auf eine *Professorenstelle*.
- Die Humboldt-Universität sieht vor, einen Anteil von 5% der leistungsorientiert an die Fakultäten verteilten Sachmittel für Maßnahmen der Frauenförderung zu verwenden, insbesondere für Zuschüsse an

Nachwuchswissenschaftlerinnen für Reisekosten oder Tagungsgebühren.

- An der Universität der Künste wurden ein Mittelpool zur Frauenförderung eingerichtet und Indikatoren festgelegt, die die Leistungen der Fakultäten bemessen und über die Mittelverteilung positiv oder negativ sanktionieren. Der Mittelpool setzt sich aus einem Prozent der Budgetmittel der jeweiligen Fakultäten zusammen, die leistungsorientiert an diese zurückfließen.

3.4. *Berliner Zwischenbilanz*

Die Hochschulverträge wie die Zielvereinbarungen sind jeweils zweiseitige Vereinbarungen. Eine Zwischenbilanzierung ihrer Funktionsfähigkeit muss daher drei Dimensionen berücksichtigen: (a) die Funktionalität und Auswirkungen im staatlichen Bereich, (b) die Funktionalität und Wirkungen innerhalb der Hochschulen sowie (c) die Wirkungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschulen.

(a) Zur Funktionalität im staatlichen Bereich:

Hier hatten die Hochschulverträge ihre bislang härteste Bewährung im Jahr 2002 zu bestehen. Einerseits erforderte die katastrophale Haushalts-situation des Landes Berlin Konsolidierungsbeiträge von möglichst allen öffentlich finanzierten Bereichen. Andererseits stand die Vertragsfähigkeit des Landes im Verhältnis zu den Hochschulen auf dem Spiel: Eine Nichteinhaltung der laufenden Hochschulverträge hätte die Verträge als hochschulpolitisches Steuerungsinstrument vermutlich für alle Zeiten de-savouiert.

Als beträchtliche Sicherung erwies sich hierbei die Konstruktion der Verträge. Sie waren als öffentlich-rechtliche Verträge durch den Berliner Senat beschlossen und vom Abgeordnetenhaus zur Kenntnis genommen worden. Damit sind die Vereinbarungen gerichtlich einklagbar – auch die Vereinbarung unter der Zwischenüberschrift „Planungssicherheit“: „Für die Vertragsdauer wird das Land keine pauschalen Minderausgaben und Bewirtschaftungsaufgaben zum Zwecke von Einsparungen oder sonstige Einschränkungen im Wege der Haushaltswirtschaft verfügen“ (§ 4 Abs. 1).

Den Kontrast dazu bildeten die nicht durch Verträge gesicherten Ost-Berliner Kunsthochschulen und die Berufsakademie: Sie mussten wie der gesamte öffentliche Dienst des Landes als nachgeordnete Einrichtungen

der Senatswissenschaftsverwaltung ihren Anteil an den allgemeinen Personaleinsparungen erbringen. Im Unterschied zu den Vertragshochschulen konnte dies für die Kunsthochschulen und die Berufsakademie nicht abgewendet werden: Andernfalls hätten die nicht erbrachten Einsparungen auf alle anderen Bereiche des Berliner öffentlichen Dienstes umgelegt werden müssen – eine Solidarleistung, die keines der anderen Ressorts zu erbringen geneigt war.

(b) Zu Funktionalität und Wirkungen innerhalb der Hochschulen:

Hier fällt insbesondere auf, dass die Gleichstellungswirkungen sehr unterschiedlich sind. An den Universitäten ist der Frauenanteil an den neu besetzten Professuren im Schnitt der letzten zwei Jahre rückläufig. Die Fachhochschulen besetzten dagegen – wie bereits in den Jahren zuvor – wiederum ein Drittel der ausgeschriebenen Professuren mit Wissenschaftlerinnen. Eine Reaktion auf die Situation an den Universitäten ist ein spezielles Programm an der Humboldt-Universität, mit dem einzelne Professuren ausschließlich für Frauen ausgeschrieben werden.

Im zwischenhochschulischen Wettbewerb wurden erstmals konsumtive Zuschüsse umverteilt. So gewann 2002 die FU 159.000 Euro und die TU 115.000 Euro zu Lasten der Humboldt-Universität.⁹

In zahlreichen Einzelbereichen haben die Hochschulen projektbezogene Aktivitäten entfaltet, etwa zur Internationalisierung des Studiums, zur Einrichtung gestufter Studiengänge oder zur Einführung einer Kosten- und Leistungsrechnung. Zögerlich hingegen wurde die Integration fachübergreifender Inhalte in das Pflicht- und Wahlpflichtangebot in Angriff genommen. Auch zur Verbesserung der Promotionschancen von Fachhochschulabsolventen werden in den aktuellen Leistungsberichten keine Fortschritte berichtet.

(c) Zu den Wirkungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschulen:

Vertragsbeziehungen sind eine Form der Entstaatlichung. Entstaatlichung gibt es in der neoliberalen und der republikanischen Variante. Erstere

⁹ Dabei ist auf eine Regelung hinzuweisen, welche die potenziellen Verluste für eine einzelne Hochschule vorerst begrenzt, um eine ‚Gewöhnung‘ an das neue Instrument zu ermöglichen: „Eine Kappung der Verluste findet 2002 bei 3%, in den Folgejahren bei 5% der von der Hochschule insgesamt eingebrachten Verteilungsmasse statt.“ (Anlage 1 zum Hochschulvertrag 2003-2005, Punkt 3)

setzt den Akzent auf marktförmige Wettbewerbsfähigkeit, letztere auf Sozialpflichtigkeit und die öffentliche Aneignung der Hochschulen. Die Berliner Hochschulverträge integrieren Elemente beider Varianten. In welche Richtung diesbezüglich die künftige Entwicklung gehen wird, wird Gegenstand politischer Auseinandersetzungen sein.

Sichtbar aber wird eines bereits jetzt: Es gibt einen Widerspruch zwischen dem Anliegen des Ausbaus der Hochschulautonomie einerseits und häufigem Druck diverser Interessengruppen, der Staat möge in dieser oder jener Angelegenheit intervenieren, andererseits. Der Widerspruch ist nur bedingt lösbar. Autonomie bewährt sich ja gerade im Konfliktfall und kann nicht nur ein Handlungsrahmen für konfliktfreie Phasen sein. Gleichwohl wird die Berliner Senatswissenschaftsverwaltung häufig als oberste Appellationsinstanz angesprochen.

Dem steht entgegen, dass in Folge der Vertragsbeziehungen die Interventionsmöglichkeiten des Staates nur noch sehr begrenzt sind. Abseits der üblichen Rechtsaufsicht im akademischen Bereich – d.h. Rechtmäßigkeitskontrolle – und der Fachaufsicht im Bereich sog. staatlicher Aufgaben, die von der Hochschulverwaltung als Auftragsverwaltung erledigt werden (Personal-, Wirtschafts-, Haushaltsverwaltung sowie Krankenversorgung) ist in Folge der Vertragsbeziehungen die Hochschulautonomie außerordentlich vergrößert worden. Das Land kann hier nur noch auf vier Interventionsinstrumente zurückgreifen: Gesetzgebung, Vertragsverhandlungen, Mitarbeit im Kuratorium sowie Berufungen.

Darüber hinaus wirken die Hochschulverträge vor allem in einem Punkt durchaus ambivalent: Indem sie Planungssicherheit für die Hochschulen liefern, schränken sie zugleich die operativen Gestaltungsmöglichkeiten der Landespolitik deutlich ein. Um es an einem aktuellen Berliner Beispiel aus den zurückliegenden Haushaltsberatungen zu verdeutlichen: Während den Hochschulen durch die Verträge Zuschusszuwächse garantiert waren, bestand 2002 längere Zeit die akute Gefahr, dass Berlin die überregional vereinbarten Zuschusserhöhungen für die gemeinschaftsfinanzierten außeruniversitären Forschungseinrichtungen nicht finanzieren kann. Die Hochschulbudgets waren als großer Block von 1,1 Mrd. € im Haushalt gebunden. Sie konnten nicht angegriffen werden – auch nicht um den Preis, dass der gesamten deutschen Forschung 80 Mio € verloren gegangen wären, wenn Berlin die Zuwächse nicht hätte finanzieren können, da das sog. Geleitzugprinzip in der Gemeinschaftsfinanzierung alle Beteiligten – Bund und Länder – in ihrem Verhalten unter-

einander bindet. Erbracht wurden die Mittel für die außeruniversitären Institute am Ende durch Umschichtungen aus dem Kulturretat.

Schließlich ist zu vermerken, dass sich die Verpflichtungen des Staates in den Hochschulverträgen nicht auf die vertragsgemäße Zuschussgewährung beschränken. Weitere Pflichten, die das Land übernommen hatte, waren und sind z.B. die Mitwirkung bei der leistungsbezogenen Mittelzuweisung, bei anzustellenden Ausstattungsvergleichen, bei der Abstimmung von Kosten- und Leistungsrechnungen, Unterstützung der Hochschulen bei der Haushaltsflexibilisierung, z.B. durch Sicherung fairer Entgeltregelungen bei Grundstücksveräußerungen. Im Hinblick auf die Reform von Staatsprüfungen hat das Land Berlin vertragsgemäß Initiativen auf den Weg gebracht bzw. überregional mit auf den Weg gebracht.

Insgesamt berechtigen die bisherigen Erfahrungen mit den Hochschulverträgen zu Optimismus. Politisch konnte der Bestand der Berliner Verträge trotz einer Situation des Haushaltsnotstandes gesichert werden. Im Rahmen der Verwaltungsreform sind sie der Weg, um die Tätigkeit der Senatswissenschaftsverwaltung auf ministerielle Kernaufgaben zu begrenzen. Als Steuerungsinstrument erfahren die Verträge Akzeptanz in den Hochschulleitungen.

Entwicklungsbedürftig sind hingegen noch die partizipatorischen Potentiale der Verträge in die Selbstverwaltungsebenen unterhalb der Hochschulpräsidien hinein: Immerhin schließt das Land den jeweiligen Vertrag mit der gesamten Hochschule und nicht nur mit ihrer Führungsgruppe ab. Die hochschulinternen Zielvereinbarungen werden, so steht zu erwarten, in den nächsten Jahren das Vertragssystem auch in die Hochschulen hinein erfahrbarer gestalten.

Wie erfolgreich dies sein wird, hängt in entscheidendem Maße von der Entwicklung der Zielsysteme ab, die den Verträgen wie den hochschulinternen Zielvereinbarungen zu Grunde liegen. Dort sind die politischen Prioritäten zu formulieren, indem Haupt- und Nebenziele definiert sowie der Umgang mit Zielkonkurrenzen und Zielkonflikten festgelegt werden. Dafür wird eine künftige Entwicklung des Vertragsinstrumentariums auch in Rechnung stellen müssen, dass quantitative Entwicklungen, selbst wenn sie sich positiv ausnehmen, nur einen Teil der Wünsche erfüllen.

Um dies am Beispiel des Gleichstellungsindikators zu illustrieren: Selbst eindrucksvolle Frauenberufungsquoten sagen nur sehr begrenzt etwas darüber aus, ob die berufende Hochschule eine *frauenfreundliche* Hochschule ist, ob also die Bedingungen an der Hochschule und in ihrem Betrieb auch so gestaltet sind, dass geschlechtsspezifische Unterschiede bzw. Unterscheidungen irrelevant sind für die Entwicklungschancen von Männern und Frauen. In einer gegenläufigen Interpretation von Berufungsquoten gäbe es auch gute Gründe, in solchen Quoten lediglich einen Ausdruck dafür zu sehen, wie viele Frauen es geschafft haben, hinsichtlich des Lebensentwurfs, ihres Kommunikationsstils, der wissenschaftlichen Themenwahl und des Konkurrenzverhaltens so zu werden wie Männer – um dann berufen zu werden. Eine zentrale künftige Herausforderung wird also – wohl nicht nur in Berlin – darin bestehen, in den Hochschulverträgen und Zielvereinbarungen sehr viel stärker als bisher qualitative Ziele zu operationalisieren und zwischen verschiedenen Hochschulen vergleichbar zu gestalten.

Schließlich ist darauf zu verweisen, dass die bisherigen Berliner Erfahrungen gezeigt haben, dass es neben den beiden gängigen (und kontroversen) Betrachtungsweisen noch eine dritte geben kann: Befürworter von Hochschulverträgen und Zielvereinbarungen betonen in der Regel die leistungsfördernde Wirkung der indirekten und kontraktuellen Steuerung bei gesteigerter Hochschulautonomie. Kritiker pflegen dagegen hervorzuheben, dass dies allenfalls im Rahmen stabiler Haushaltsverhältnisse möglich sei; de facto ginge es aber in erster Linie darum, die staatliche Verantwortung für die Verwaltung des Mangels auf die Hochschulen und ihre Fachbereiche abzuwälzen. Die dritte, in Berlin erprobte Perspektive hebt demgegenüber nun hervor: Hochschulverträge können dann, wenn sie als von beiden Seiten einklagbare öffentlich-rechtliche Verträge ausgestaltet sind, eine Schutzfunktion übernehmen, die den Hochschulen die Möglichkeit gibt, ihren besonderen Kulturauftrag mit Nachdruck zu vertreten.

Es wird sich zeigen müssen, welche dieser drei Varianten schließlich die Oberhand gewinnt.

Literatur

- Bandemer, Stephan von/Bernhard Blanke/Frank Nullmeier/Göttrik Wewer (Hg.) (1998): Handbuch zur Verwaltungs-Reform, Opladen.
- Dankowski, Wulf/Claus Precht (Hg.) (1998): Moderne Verwaltung in Deutschland. Public Management in der Praxis, Stuttgart.
- Fedrowitz, Jutta/Erhard Krasny/Frank Ziegele (Hg.) (1999): Hochschulen und Zielvereinbarungen. Neue Perspektiven der Autonomie, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Die Frauenbeauftragten der Berliner Universitäten (Hg.) (2002): Zielvereinbarungen als Instrument erfolgreicher Gleichstellungspolitik. Ein Handbuch, Kirchlinteln.
- Gies, Horst (1997): Verhungern oder verdursten. Wird Berlin zum Modellfall für die Hochschulreform?, in: *Forschung & Lehre* 4/1997, S. 189-191.
- Grossmann, Ralph/Ada Pellert/Victor Gotwald (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, in: R. Grossmann (Hg.), *Besser Billiger Mehr*, Wien/New York 1997, S. 24-35.
- Henkel, Imke (1998): Ziel statt Befehl, in: *Deutsche Universitätszeitung* (DUZ) 23/1998, S. 14-15.
- Kehm, Barbara M./Peer Pasternack (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel.
- Klein, Alfred (1998): Zielvereinbarung zur Struktur Anpassung zwischen der Universität und dem Wissenschaftsministerium, in: *Potsdamer Uni-Zeitung* (PUTZ) 7/1998, S. 4.
- Kopp, Daniel (1998): New University Management. Aktuelle Hochschulreformen am Beispiel der Universität Basel, hrsg. vom Wirtschaftswissenschaftlichen Zentrum der Universität Basel, Basel.
- Lüthje, Jürgen (2002): Zielvereinbarungen als Instrument strategischer Steuerung, in: G. Köhler (Hg.), *Alternativen denken – Blockaden überwinden – strategisch handeln. Management of Change in Hochschule und Forschung*, Frankfurt a.M., S. 55-60.
- Mey, Dorothea (2001): Zielvereinbarungen und Zielvereinbarungskultur, in: P. Pasternack (Hg.), *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte*, Marburg 2001, S. 133-139.
- Naschold, Frieder/Jörg Bogumil (1998): *Modernisierung des Staates. New Public Management und Verwaltungsreform*, Opladen.
- Olbertz, Jan-Hendrik/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.) (2001): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*, Weinheim/Basel.
- Pasternack, Peer (Hg.) (2001): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch für Personalräte und Gremienmitglieder*, Marburg.
- Pellert, Ada (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*, Wien/Köln/ Graz.
- Radunski, Peter (Iv.) (1997): Sparzwang und Reformpflicht, in: *Deutsche Universitätszeitung* (DUZ) 6/1997, S. 14f.
- Stahle, Wolfgang H. (1994): *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, 7. Aufl., bearb. v. Peter Conrad/Jörg Sydow, München.
- Steiner Udo (1984): *Kulturauftrag im staatlichen Gemeinwesen*, in: *Berichte und Diskussionen auf der Tagung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer in Köln vom 28. September bis 1. Oktober 1983*, Berlin/New York, S. 7-45.

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2002): Qualität durch Wettbewerb und Autonomie. Landeshochschulgesetze im Vergleich, Essen.
- Stifterverband misst Hochschulgesetze: Niedersachsen vorn, in: *dpa-Dienst für Kulturpolitik* 35/2002, S. 23f.
- Trute, Hans Heinrich (2000): Die Rechtsqualität von Zielvereinbarungen und Leistungsverträgen im Hochschulbereich, in: *Wissenschaftsrecht* 2/2000, S. 134-160.

Drei Jahre Qualitätssicherung durch Akkreditierung

Eine Zwischenbilanz

Hans-Uwe Erichsen
Münster

Was die Verantwortung für die Qualität von Studiengängen betrifft, so besteht in der Bundesrepublik Deutschland eine Gemengelage. Wissenschaftliche Hochschulen sind per definitionem der Qualität verpflichtet und haben daher die ständige Aufgabe der Qualitätsprüfung

und -entwicklung. Zugleich besteht eine aus der staatlichen Finanzierung hergeleitete staatliche Letztverantwortung, die die Länder im Bereich der Lehre mit Hilfe der Genehmigung von Studiengängen wahrnehmen.

Um die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung bei Studiengängen mit einem Hochschulabschluss wahrzunehmen, deren Gleichwertigkeit einerseits und die Mobilität Studierender andererseits zu gewährleisten, hatten die in der Kultusministerkonferenz (KMK) zusammenwirkenden, für das Hochschulwesen zuständigen Landesminister und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine „Gemeinsame Kommission für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfung“ (GemKo) gebildet. Diese Kommission bereitete unter Beteiligung der Berufspraxis und des Bundes quantitativ (SWS, Regelstudienzeiten) ausgerichtete Empfehlungen für Prüfungsordnungen vor. Diese Empfehlungen wurden durch Beschlüsse von KMK und HRK als sogenannte Rahmenprüfungsordnungen verabschiedet, denen eine Steuerfunktion bei der Ausübung der den zuständigen Landesministerien obliegenden Befugnis zur Genehmigung von Prüfungsordnungen zukam, denn von den Hochschulen vorgelegte abweichende Prüfungsordnungen wurden i.d.R. nicht genehmigt.

Das Verfahren zum Erlass dieser Rahmenprüfungsordnungen nahm nicht selten Jahre in Anspruch; es erwies sich als außerordentlich schwerfällig, seine Ergebnisse waren häufig zum Zeitpunkt der Verabschiedung

bereits durch neue Entwicklungen überholt und damit für zunehmend im internationalen Wettbewerb stehende Studienangebote kontraproduktiv. Die HRK hat schließlich die Mitarbeit an der Erarbeitung der Rahmenprüfungsordnungen aufgekündigt.

Orientierte sich demnach die Qualitätssicherung in der Lehre in Deutschland in erster Linie an quantitativen Vorgaben und wurde letztlich ex ante durch den Staat mit Hilfe der Genehmigung von Prüfungsordnungen ausgeübt, so hat sich in anderen Ländern Qualitätssicherung in der Lehre zunehmend an den durch Evaluation ermittelten Ergebnissen orientiert und damit ex-post stattgefunden. Anknüpfend an die internationale Entwicklung und ein gestiegenes Bewusstsein für die Notwendigkeit der Qualitätssicherung und der sich – allerdings in Deutschland eher zögerlich verbreitenden – Einsicht, dass die Verantwortung für die Qualität in aller erster Linie bei der *scientific community* liegen müsse, kam es auch in der Bundesrepublik zu einem Paradigmenwechsel. Auf der Grundlage von Empfehlungen der HRK und des Wissenschaftsrats wird seit Mitte der 90er Jahre die Einführung von Evaluationsverfahren für die Lehre mit dem Ziel angestrebt, die Hochschulen bei der Einführung systematischer qualitätsfördernder Maßnahmen zu unterstützen, dergestalt deren Verantwortung zu stärken, Profilbildung und Wettbewerb voranzutreiben sowie durch Transparenz Möglichkeiten des Vergleichs und der Auswahl zu fördern.

Auf europäischer Ebene hat sich in Folge des 1998 in der Sorbonne-Erklärung initiierten, durch die Erklärung von Bologna aus dem Jahr 1999 und durch das Kommuniqué von Prag vom Mai 2001 fortgeführten Prozesses die Ansicht durchgesetzt, dass die Studien- und Abschlussstruktur im Europäischen Hochschulraum künftig durch „two main cycles“ gekennzeichnet sein wird und dass das System der Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards ausgebaut werden muss.

Die 1998 erfolgte Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) öffnete das deutsche Hochschulwesen für die Umsetzung von Entwicklungen und Einsichten auf europäischer Ebene. So wurde insbesondere in § 19 Abs. 1 HRG – zunächst probeweise¹ – die Möglichkeit eröffnet, an Universitäten und Fachhochschulen gestufte „Studiengänge einzuführen, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder

¹ Durch die Novelle zum HRG vom 1. August 2002 – BGBl. I S. 3831 – wurde diese Möglichkeit endgültig eingeräumt.

Magistergrad führen“. Damit war die Erwartung verbunden, zu kürzeren Studienzeiten, zu mehr inhaltlicher und zeitlicher Anpassungsfähigkeit sowie zu mehr Flexibilität im Hinblick auf verschiedene und sich wandelnde Ansprüche der Wissenschaft, der Berufspraxis und der Studierenden zu gelangen.

In Verbindung damit wurde ein Verfahren zur Wahrnehmung der Qualitätskontrolle für notwendig erachtet, welches schneller und flexibler als das bisherige war. Auf der Linie der Rücknahme der bisherigen Detailsteuerung des Hochschulwesens durch den Staat lag es, wenn § 9 HRG nur noch das Ziel definiert, „die Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsleistungen und der Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels zu gewährleisten“, die organisatorische und verfahrensmäßige Verwirklichung dieses Ziels indes nicht festschreibt, sondern nur die Notwendigkeit einer Beteiligung der Hochschulen und der Berufspraxis festlegt. Den so eröffneten Gestaltungsspielraum haben HRK und KMK in konzertierter Aktion durch Beschlüsse vom 6. Juli 1998 und vom 3. Dezember 1998 genutzt und 1999 – zunächst auf drei Jahre probeweise – ein Akkreditierungssystem für die BA- und MA-Studiengänge und -abschlüsse errichtet.

Akkreditierung ist ein Mittel der Feststellung der Qualität von Leistungen und Produkten. Maßstäbe der Qualität und Verfahren zu ihrer Bestimmung sind nicht für alle Fälle und auf Dauer festgelegt. Qualität ist vielmehr eine Funktion des mit der Leistung, dem Produkt verfolgten Zwecks. Es gibt nicht die Qualität als solche, sondern nur die Qualität im Hinblick auf einen Zweck. Sie ist aus dieser Relation heraus eine Variable. Ergibt sich die Bestimmung von Qualität etwa eines Verhaltens, einer Leistung, eines Produkts also aus dem Bezug auf einen Zweck und ein Ziel, so können auch Verfahren und Organisation zu ihrer Feststellung unterschiedlich sein. Qualitätsmaßstab der Akkreditierung ist nach den Beschlüssen von KMK vom 3. Dezember 1998 und HRK vom 6. Juli 1998 der „fachlich inhaltliche Mindeststandard“ und die „Berufsrelevanz“ der Studiengänge.

Zentrales Organ des neu errichteten Systems ist ein unabhängiger Akkreditierungsrat (AR). Ihm wurde die Verantwortung für die Durchsetzung vergleichbarer Qualitätsstandards in einem wesentlich dezentral organisierten Akkreditierungssystem übertragen. Er wurde ermächtigt, Agenturen zu akkreditieren, die ihrerseits BA- und MA-Studiengänge durch Verleihung des Gütesiegels des AR akkreditieren. Nur auf beson-

ders begründeten Wunsch eines Landes konnte der AR selbst eine Akkreditierung von Studiengängen durchführen.

Der 1999 eingerichtete AR hatte 14 Mitglieder: vier Wissenschaftler, vier Vertreter der Berufspraxis, zwei Studierende, je einen Rektor/ Präsidenten einer Universität und einer Fachhochschule sowie zwei Ländervertreter, die Amtschefs sein müssen. Durch die Beteiligung der Wissenschaft, der Vertreter der Hochschulen und der Berufspraxis soll die Erfüllung der in § 9 Abs. 1 HRG festgelegten Verpflichtungen zur Berücksichtigung der Entwicklungen in der Wissenschaft, in der beruflichen Praxis und im Hochschulsystem sichergestellt wurden. Die bisherige Zusammensetzung des AR steht darüber hinaus einerseits für die gesamtgesellschaftliche Dimension des bildungspolitischen Umstrukturierungsprozesses im Hochschulbereich, andererseits für die Notwendigkeit der innerhochschulischen Akzeptanz der Prozesse. Die Beteiligung von Studierenden am AR und an den Entscheidungsgremien der Agenturen gibt ihnen die Möglichkeit, an der Beurteilung der Studierbarkeit von Studiengängen mitzuwirken. Zugleich soll sie zur Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse sowie Sensibilisierung für Qualitätssicherungsverfahren auf studentischer Seite beitragen. Die Beteiligung der Vertreter der Berufspraxis, die im AR von der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite vorgeschlagen werden, soll die Akzeptanz der neuen Studiengänge und -abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt fördern.

I. Die Errichtung eines Akkreditierungssystems in Deutschland

Akkreditierung ist kein neues Instrument der Qualitätssicherung. Sie wird beispielsweise in den USA, in Frankreich, in Ungarn und in anderen Staaten entweder unter dieser Bezeichnung oder der Sache nach schon länger praktiziert. Gleichwohl konnte 1999 die beschlossene Errichtung eines Systems der Akkreditierung weder an Erfahrungen in Deutschland anknüpfen, noch konnte es auf Erfahrungen anderer Länder zurückgreifen. Der AR stand damit vor der Herausforderung, ein Akkreditierungssystem zu entwickeln.

Es ging für den AR darum, zunächst sich selbst zu organisieren, sodann ein Verfahren und Kriterien für die Akkreditierung von Agenturen sowie ein Verfahren und Kriterien für die Akkreditierung von Studien-

gängen zu entwickeln. Transparenz der Studienangebote, Qualitätsorientierung und Berechenbarkeit der dezentralen Akkreditierung waren durch eine gewisse Einheitlichkeit von Organisation und Verfahren zu gewährleisten. Ausgehend davon, dass es keine hochschularten-spezifischen Abschlussgrade geben sollte, legte der AR fest, dass die Agenturen unabhängig, hochschularten- und fachübergreifend organisiert sein müssen und dass Wissenschaft, Berufspraxis und Studierende angemessen an der Entscheidung über die Akkreditierung zu beteiligen seien. Die Umsetzung international anerkannter Mindeststandards hat entsprechend den Beschlüssen von KMK und HRK durch die Einbeziehung von national und international anerkannten Gutachtern und Gutachterinnen in die Akkreditierungsverfahren zu erfolgen.

Eine wesentliche Herausforderung lag in der Entwicklung eines Referenzrahmens für die Festlegung der Abschlussgrade. Sie ergab sich aus der Tatsache, dass es in dem für die Bezeichnung der Abschlussgrade bestimmenden angloamerikanischen Hochschulsystem weder „den“ Bachelor noch „den“ Master gibt. Die Verknüpfung der Einführung von BA- und MA-Studiengängen und -abschlüssen mit dem Bologna-Prozess und das damit verbundene Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraums sowie der Förderung von Mobilität hat zu einem Verlust an nationaler Definitionsmacht und zur Notwendigkeit der Beteiligung an den auf europäischer Ebene ablaufenden Prozessen zur Errichtung eines Referenzrahmens für den BA- und MA-Abschluss geführt. Zwar hatte die KMK 1999 beschlossen, dass zwischen eher anwendungs- und theorieorientierten Abschlüssen zu unterscheiden sei. Diese Unterscheidung hat sich indessen alsbald als wenig praktikabel erwiesen, so dass – allerdings nicht nur aus diesem Grunde – die Bestimmung des durch die Abschlüsse zertifizierten Niveaus und ihres möglichen Inhalts zu einem Kontinuum der bisherigen Arbeit des AR und des Informationsaustausches mit den Akkreditierungsagenturen geworden ist. Dabei bestand ausgehend vom Selbstverständnis des AR als einem lernenden System Einigkeit darüber, dass voreilige Festlegungen vermieden, innovative Vielfalt gewährleistet und ein entwicklungs-offenes Konzept befolgt werden sollte. So heißt es im Beschluss des AR vom 30. November/17. Dezember 1999:

„Nicht eine Vereinheitlichung der Leistungen und Angebote, sondern die Transparenz und Vergleichbarkeit der Qualität dieser Leistungen sowie der zur Leistungserbringung notwendigen Prozesse und der Ressourcenausstattung stehen im Vordergrund der Akkreditierungsverfahren. Die Gestaltungsmöglichkeiten der Agenturen sollen deshalb nicht durch zu starre Vorfestle-

gungen und Definitionen beeinträchtigt werden. Der Herausbildung unterschiedlicher Studiengangprofile soll auf der Grundlage formulierter Qualitätskriterien Raum gegeben werden. Die Prüfung der ... Grundsätze, Mindeststandards und Kriterien für eine Akkreditierung soll darauf abzielen, ob sie ein schlüssiges und kohärentes Bild im Hinblick auf gesetzte und zu erreichende Ziele ergibt. Bei der Akkreditierung bereits laufender Studiengänge kommt die Beurteilung einer Erfolgsbilanz hinzu.“

Einverständnis bestand auch darüber, dass es angesichts der Verknüpfung mit dem Bologna-Prozess eine Orientierung an der Entwicklung in Europa geben müsse und zu diesem Zweck der Informations- und Gedankenaustausch mit den für die Akkreditierung in anderen Ländern Verantwortlichen zu pflegen sei. Um dies zu gewährleisten, beteiligt sich der deutsche AR am Aufbau eines internationalen Netzwerks. Er unterhält Kontakte zu ausländischen Akkreditierungseinrichtungen, die eine ihm vergleichbare Funktion und Aufgabe wahrnehmen, fördert den Erfahrung- und Gedankenaustausch mit den für Akkreditierung verantwortlichen Stellen im Ausland und trägt so dazu bei, das Siegel des AR auf internationaler Ebene bekannt zu machen.

Um eine verlässliche Orientierung und verbesserte Transparenz zu gewährleisten, werden die Ergebnisse der Akkreditierungsverfahren in der „Zentralen Liste der akkreditierten Studiengänge“ im Internet auf der Homepage des AR veröffentlicht. Mit dem Siegel des AR und dem Verweis auf diese Zentrale Liste werben Hochschulen inzwischen für ihre Studiengänge.

II. Bisherige Ergebnisse

Der AR hat in der Ende 2002 auslaufenden Probephase seiner Tätigkeit sieben Akkreditierungsagenturen akkreditiert.² Diese sind z.T. fachlich ausgerichtet. Nach den Vorgaben des AR müssen es jedoch immer mehrere Fächer sein. Die bisher akkreditierten Agenturen haben bis 28. November 2002 171 Studiengänge (63 BA – davon 33 an Universitäten, 30 an Fachhochschulen; 108 MA – davon 55 an Universitäten, 53 an Fachhochschulen), vornehmlich im Bereich der Ingenieurwissenschaften, der In-

² Durch Beschluss vom 19. September 2002 haben ASI – Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik – und ACBC – Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen – zu ASIIN fusioniert.

formatik, der Wirtschaftswissenschaften sowie der Agrarwissenschaften, mit dem Gütesiegel des AR ausgestattet. Während die Zahl der akkreditierten Studiengänge in Hessen (56) und Berlin (30) im Verhältnis zur Gesamtzahl ansehnlich ist, gehören das Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen Ende November 2002 zu den akkreditierungsfreien Zonen.

Der AR hat nur in wenigen Fällen Studiengänge selbst akkreditiert. Dabei ging es um fachliche Innovation, Internationalität oder um eine Akkreditierung, die – insbesondere unter Kostengesichtspunkten – mehrere Studiengänge in einem Verfahren zusammenfasste.

Die im Hinblick auf die Gesamtnachfrage (es gab in Deutschland im WS-2001/2002 etwa 1500 Bachelor- und Masterstudiengänge) bisher geringe Zahl von Akkreditierungen findet ihre Erklärung darin, dass zunächst ein völlig neues System errichtet und gleichwohl der „Betrieb“ aufgenommen werden musste. Ende 2002 waren in BA/MA Studiengängen allerdings nur 3% der Gesamtstudierendenzahl eingeschrieben. Der Anteil an Ausländerinnen und Ausländern jedoch lag in diesen Studiengängen erheblich über dem Regelbefund. Da es in der Bundesrepublik eine sich zunehmend intensivierende und verbreiternde Tendenz zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gibt, besteht schon jetzt die Schwierigkeit, in angemessener Zeit der jeweils bei den einzelnen Agenturen entstandenen Nachfrage nach Akkreditierung gerecht zu werden. Zur Zeit befinden sich etwa 150 Studiengänge im Verfahren.

Seine Funktion, die Gleichwertigkeit und Qualität in der Vielfalt zu gewährleisten, nimmt der AR durch Koordination der Akkreditierungsagenturen wahr. Diese erfolgt nicht nur durch Vorgaben für die Festlegung der Kriterien und Verfahren, durch die Entwicklung eines Referenzrahmens für Inhalt und Niveau der Abschlussgrade, sondern auch durch mitlaufende Kontrolle der Akkreditierungspraxis. Insbesondere muss der AR die Einhaltung der Qualitätsstandards, die Umsetzung der Auflagen durch die Agenturen sowie die Beachtung seiner weiteren Beschlüsse verfolgen. Mitglieder des AR können in Abstimmung mit den Agenturen an Sitzungen des Entscheidungsgremiums der jeweiligen Agentur oder an Gutachtersitzungen in Akkreditierungsverfahren mit Gaststatus teilnehmen.

III. Probleme

Die im Verlaufe der Einrichtung des Akkreditierungssystems deutlich gewordenen Schwierigkeiten und Probleme sind von durchaus unterschiedlichem Zuschnitt. Auf einige sei hier hingewiesen:

- So wurde die Einführung der BA- und MA-Abschlüsse von den Hochschulen nicht als curriculare Herausforderung, sondern gelegentlich als Möglichkeit begriffen, alten Wein in neue Schläuche zu gießen.
- Die von der Hochschulart unabhängige Möglichkeit, den MA-Abschluss zu vergeben, hat bei den Fachhochschulen das Bestreben entstehen lassen, durch die Einrichtung von MA-Studiengängen ihre Qualität unter Beweis zu stellen. Dabei werden gelegentlich die damit verbundenen Anforderungen unterschätzt.
- Die Initiativen von Hochschulen, bisher in Deutschland außerhalb des tertiären Bereichs angesiedelte Studienangebote etwa im Bereich der Gesundheitsberufe einzurichten und zur Akkreditierung einzureichen, konfrontiert das Akkreditierungssystem mit Problemen der Grenzziehung.
- Das zunächst offene Verhältnis zwischen Akkreditierung und staatlicher Genehmigung von Studiengängen hat in der Probephase des AR Konturen erhalten: In allen Ländern der Bundesrepublik wird nunmehr die Akkreditierung als Voraussetzung der Genehmigung angesehen und werden Studiengänge, soweit sie noch nicht akkreditiert werden konnten, nur befristet genehmigt. Darin zeigt sich die Bereitschaft, den Qualitätsaspekt der Akkreditierung zu übernehmen. Mit Hilfe der Genehmigung soll demgegenüber nach Ziffer 2 des Beschlusses der KMK vom 3. Dezember 1998 die „Einbindung des Studiengangs in die Hochschulplanung des jeweiligen Landes sowie die Einhaltung von Strukturvorgaben“ sicher gestellt werden. Die Gewährleistung der Ressourcen ist sowohl Gegenstand des Genehmigungsverfahrens als auch des Akkreditierungsverfahrens.³
- Die Finanzausstattung des AR hat seinen möglichen Wirkungsgrad in der Probephase nicht unerheblich reduziert. Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft hat mit Hilfe einer Anschubfinanzierung es überhaupt erst ermöglicht hat, das nunmehr bestehende System einzurichten. Die in der Kultusministerkonferenz zusammengeschlossenen

³ Beschluss des AR vom 30. November / 17. Dezember 1999

Länder haben die erste Phase der Akkreditierung mit finanzieller Enthaltsamkeit begleitet, während die Hochschulrektorenkonferenz durch Sachleistungen die Arbeit des AR unterstützt hat.

- Das Akkreditierungssystem in Deutschland gründet auf Beschlüssen von Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz, beides nicht-rechtsfähige und damit auch nicht rechtsetzungsfähige, möglicherweise aber rechterzeugungsfähige Organisationen. Die rechtliche Qualität und Belastbarkeit dieser Grundlage lässt sich dadurch vergegenwärtigen, dass es sich weder um eine Verwaltungsvereinbarung noch um einen Staatsvertrag handelt. Während mehrere Agenturen von eingetragenen Vereinen getragen werden, die ihnen Rechtssubjektivität und Handlungsfähigkeit vermitteln, bleibt die Erscheinung des AR rechtlich undefiniert, angesiedelt in einer Grauzone. Anders als in Österreich und der Schweiz, wo die Akkreditierung durch Gesetz eingeführt und in ihren Eckdaten definiert wurde, fehlt es in der Bundesrepublik an einer tragfähigen Grundlage etwa für die Verhängung von Sanktionen durch den AR für den Fall, dass eine Agentur Vorgaben des AR nicht beachtet.

Die Arbeit des AR ist nach zwei Jahren von einer internationalen Gutachtergruppe evaluiert worden. Diese hat ihren Bericht am 24. September 2001 vorgelegt. Sie kommt u.a. zu folgendem Ergebnis:

„Deutschland hat mit dem Aufbau eines länderübergreifenden Akkreditierungsrates und der Durchführung der Akkreditierungsverfahren in einer Vielzahl unterschiedlicher Agenturen eine gute Antwort auf die Herausforderung des internationalen Wettbewerbs gefunden. Die Gutachter betrachten die Akkreditierung als Bestandteil eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung und als Baustein bei der Modernisierung des Hochschulsystems. Gerade aus der Sicht der europäischen Nachbarn werden die Länder in der Bundesrepublik Deutschland und die Hochschulen bestärkt, auf diesem Weg fortzuschreiten.“ Die Gutachter stellten fest, „dass der bestehende, praktisch entwickelte Ansatz gut in die heutige Hochschullandschaft eingepasst ist. Der Akkreditierungsrat erbringt eine wichtige Leistung auf nationaler Ebene. ... Die Gutachter betrachten es allerdings als unabdingbar, dass für die anstehenden Trägerschafts- und Finanzierungsprobleme eine Lösung gefunden wird.“

IV. Die Zukunft der Akkreditierung in Deutschland

Durch Beschlüsse der KMK vom 24.05./19.9.02 wurde das zunächst auf drei Jahre probeweise eingerichtete Akkreditierungssystem auf eine dau-

erhafte Grundlage gestellt. In dem nunmehr unbefristet erlassenen „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ sind einige Regelungen enthalten, die das vorstehend umrissene System fortentwickeln.

Gemäß Ziffer I.2. des am 1. Januar 2003 in Kraft getretenen Statuts sind Gegenstand der Akkreditierung Studiengänge staatlicher oder staatlich anerkannter privater Hochschulen. Der Akkreditierung unterliegen wie bisher die zu den Abschlüssen BA und MA führenden Studiengänge. Hatte es in Ziffer 3 KMK-Beschluss vom 3. Dezember 1998 noch geheißen, dass die Akkreditierung keine „zwingende Voraussetzung“ für die Einrichtung von BA- und MA-Studiengängen sei, so legt das neue Statut fest, dass diese zu akkreditieren sind. Aber auch „neu einzurichtende Diplom- und Magisterstudiengänge, in Fachrichtungen, in denen keine Rahmenprüfungsordnung vorliegt oder die geltende Rahmenprüfungsordnung überholt ist“, unterliegen einer obligatorischen Akkreditierung. Diese Regelung steht unter einem Erweiterungsvorbehalt, der durch die KMK zu realisieren ist. Nach Ziffer I.1. Abs. 3 letzter Satz kann mit der Akkreditierung die Feststellung verbunden werden kann, dass ein Hochschulabschluss den Zugang zum höheren öffentlichen Dienst eröffnet.

Die Verantwortung für die Funktionsfähigkeit der dezentral organisierten Akkreditierung liegt auch weiterhin beim AR. Er nimmt sie gemäß Ziffer II.4. Abs. 1 durch Akkreditierung von Agenturen mit der zeitlich befristeten Verleihung der Berechtigung, Studiengänge zu akkreditieren (Verleihung des Siegels des AR), durch Überwachung der Aufgabenerfüllung durch die Agenturen und periodische Reakkreditierung der Agenturen sowie durch Definition der Mindestanforderungen an die Akkreditierungsverfahren wahr.

Die die Akkreditierung durchführenden Agenturen stehen miteinander im Wettbewerb. Es ist gemäß Ziffer I.4. Aufgabe des AR, auf einen fairen Wettbewerb unter den Akkreditierungsagenturen hinzuwirken. Dies ist insbesondere zu sehen vor dem Hintergrund der in den vergangenen 3 Jahren geführten Diskussion über die Finanzierung der Agenturen. Der AR ist zu der Einsicht gekommen, dass die Agenturen ohne eine ins Gewicht fallende Anschubfinanzierung nicht in der Lage waren und sind, sich zu etablieren. Dabei ist es auf Grund des – auch im AR – zunächst vorhandenen Klärungsbedarfs in dieser Frage zu Schwierigkeiten gekommen. Da die Agenturen gehalten sind, sich nach einer Anlaufzeit durch die Einnahmen aus den Akkreditierungsverfahren selbst zu finan-

zieren, ist die Gefahr wohlfeiler Akkreditierung nicht ganz von der Hand zu weisen. Dem wird durch die in Ziffer III.11. Abs. 1 enthaltene Regelung begegnet, die für die Akkreditierung „grundsätzlich eine inhaltliche Begutachtung durch sachverständige hochschulexterne Begutachter (peers)“ vorsieht. Die vom AR beobachtete und in regelmäßigen Gesprächen mit den Agenturen thematisierte Praxis zeigt, dass eine den Wettbewerb begrenzende „Akkreditierungskultur“ noch zu entwickeln ist.

Zu den Aufgaben des AR gehört künftig nicht mehr die Akkreditierung von Studiengängen, womit er die jedenfalls für die Anfangsphase sehr ergiebige Möglichkeit von Feldversuchen und der Durchführung von Pilotvorhaben verloren hat.

In Ziffer I.1. Abs. 1 letzter Satz des Statuts wird betont, dass die Akkreditierung nicht die „primäre staatliche Verantwortung für die Einrichtung von Studiengängen“ ersetzt. Gleichwohl wird durch Ziffer II.5. Abs. 1 Ziffer 2 die Zahl der Ländervertreter verdoppelt. Nunmehr sind vier von 17 Mitgliedern des AR Vertreter der Länder. Darüber hinaus muss einer der fünf Vertreter der Berufspraxis ein Vertreter der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Landesministerien sein, der gemäss Ziffer II.5. Abs. 2 durch die KMK im Einvernehmen mit der Innenministerkonferenz benannt wird. Gemäss Ziffer I.1. Abs. 2 Satz 3 sollen künftig Hochschulen, Staat und Berufspraxis bei der Akkreditierung auch in den Agenturen zusammenwirken.

Abweichend von der bisherigen Regelung können nach Ziffer II.7. Abs. 2 des neuen Organisationsstatuts „Vorgaben, die der AR für die Begutachtung von Studiengängen durch die Agenturen festlegt und mit denen die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Strukturvorgaben in das Akkreditierungsverfahren eingebracht werden“, nicht gegen die Stimmen der Ländervertreter verabschiedet werden. Auch wenn man davon ausgeht, dass hier das Veto nur durch ein einheitliches Votum der Länderbank geltend gemacht werden kann, so findet damit doch eine Verlagerung des Stimmengewichts im AR statt, der übrigens bisher in aller Regel einstimmig entschieden hat.

In Ziffer III.11. ist festgelegt, dass, soweit im Akkreditierungsverfahren festgestellt werden soll, dass ein Hochschulabschluss die Bildungsvoraussetzungen für den höheren Dienst erfüllt, ein Vertreter, der für die Laufbahngestaltung zuständigen obersten Dienstbehörde des Landes, in dem die jeweilige Hochschule gelegen ist, als Vertreter der Berufspraxis am Akkreditierungsverfahren zu beteiligen ist. Die dahingehende Fest-

stellung bedarf eines einheitlichen Votums der Vertreter der Berufspraxis, womit dem Vertreter der obersten Dienstbehörde im Ergebnis ein Veto eingeräumt ist. Mit Vereinbarung durch Beschlüsse vom 24.05.2002 und 06.06.2002 haben Kultusminister- und Innenministerkonferenz sich darauf verständigt, dass für die Feststellung, ob die Bildungsvoraussetzungen von an Fachhochschulen erworbenen Masterstudienabschlüssen den Zugang zum höheren Dienst eröffnen, besondere Regelungen gelten. Es sind Kriterien festzulegen, die „auf Inhalt, Studienumfang und Prüfungsanforderungen sowie den vorhergehenden Studienabschluss“ abstellen. Die Länder Baden-Württemberg, Berlin, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Schleswig-Holstein haben erklärt, dass sie „anstreben, bei Akkreditierungsverfahren in ihrem Bereich auf das Vetorecht der Dienstrechtsseite zu verzichten“. Die HRK hat alle Länder durch Plenarbeschluss vom 09.07.02 aufgefordert, auf das die Fachhochschulen diskriminierende Veto zu verzichten.

Anders als bisher hat der AR gemäß Ziffer II.3. Abs. 2 seinen Sitz beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz und wird die Geschäftsstelle des AR „im Sekretariat der Kultusministerkonferenz“ eingerichtet (Ziffer II.8. Abs. 1 Satz 1). Schließlich wird das Budget des AR und der Geschäftsstelle im Rahmen des Haushalts der KMK bereitgestellt (Ziffer II.9. Abs. 1).

Die mit diesen Regelungen verbundene Verstärkung des staatlichen Einflusses und der sich aus der Zuordnung zur KMK ergebende Eindruck einer „Wiederverstaatlichung“ der Akkreditierung in Deutschland führt im europäischen Kontext des Bolognaprozesses zu Fragen nach der Unabhängigkeit der Akkreditierung vom Staat. Insoweit wird es nachhaltig auf die künftige Entwicklung der Akkreditierungspraxis in Deutschland ankommen.

Darüber hinaus ist die Rechtslage dadurch, dass das Statut nunmehr durch Beschluss der Kultusministerkonferenz errichtet worden ist, nicht klarer geworden. Während etwa in Österreich und in der Schweiz der Akkreditierungsrat auf gesetzlicher Regelung beruht, bleibt entgegen dem Rat der internationalen Gutacherguppe in Deutschland die Frage offen, wer das rechtsfähige Zurechnungssubjekt der Entscheidungen und der Arbeit des AR ist.

Durch die Arbeit des AR sind in der Akkreditierung gestufter Studiengänge Strukturen und Standards etabliert worden, die es fortzuentwickeln und zu stabilisieren gilt. Erforderlich ist weiter der Ausbau der

Akkreditierungskapazität im Hinblick darauf, dass in Deutschland bisher noch nicht einmal ein Zehntel der inzwischen eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert sind. Wenn künftig neu eingerichtete Diplom- und Magisterstudiengänge hinzukommen, wird die Nachfrage nach Akkreditierung noch größer. Offen ist bisher die Frage, wie mit Anträgen etablierter Diplomstudiengänge umzugehen ist, die in Folge zunehmender Akzeptanz der Akkreditierung zu erwarten sind. Darüber hinaus zeichnet sich im Zusammenhang der Entwicklung des Bologna-Prozesses ein Bedürfnis nach der Akkreditierung von Doktorats- und PhD-Studiengängen ab. Auch die Notwendigkeit einer Akkreditierung virtueller Studiengänge (*distance learning, e-learning*) gerät zunehmend in den Blick. Die Frage, ob der qualitätsgewährleistende Einsatz von *peers* nicht auch das Risiko birgt, den Einfluss bestehender Schulen und Auffassungen mit Hilfe der Akkreditierung umzusetzen und dergestalt innovative Studienangebote zu blockieren, ist nicht von der Hand zu weisen. Im Hinblick auf das international zunehmend diskutierte Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung äußert sich das neue Organisationsstatut in Ziffer III. 11. Abs. 1 dahingehend, dass bei der im Rahmen der Akkreditierung grundsätzlich stattfindenden inhaltlichen Begutachtung Evaluationsergebnisse berücksichtigt werden können.

Für die Akkreditierung von Weiterbildungsstudiengängen werden alsbald Kriterien zu entwickeln sein, um in diesem Bereich eine verlässliche Orientierung für die Nutzer zu schaffen. Die Notwendigkeit der Akkreditierung ergibt sich insbesondere im Hinblick auf die – in der Regel entgeltpflichtigen – zunehmenden Angebote der „*transnational education*“.

Auch nach dem neuen Statut wird im Akkreditierungsverfahren festgestellt, ob „ein Studiengang in fachlich inhaltlicher Hinsicht und hinsichtlich seiner Berufsrelevanz den Mindestanforderungen entspricht“. Der Mindeststandard als alleiniger Akkreditierungsmaßstab ist im Hinblick auf die Zielsetzung und Akzeptanz der Akkreditierung fragwürdig. Vergegenwärtigt man sich, dass Theorie und Praxis der Akkreditierung auch die Qualitätsabstufung (A-, B-, C-Level) erlauben, so stellt sich die Frage, ob die Akkreditierung in Deutschland sich nicht absehbar dieser Stufung öffnen muss. Offen ist bislang das Verhältnis von – dem Wissenschaftsrat übertragener – Akkreditierung von Institutionen und der durch Agenturen zu leistenden Akkreditierung von Studiengängen.

Um seine Aufgaben erfüllen zu können, wird der AR Organisation und Ablauf seiner Arbeit optimieren müssen. Es wird u.a. dadurch geschehen müssen, dass für jedes Verfahren der Akkreditierung oder Reakkreditierung Berichtersteller und zur Intensivierung der mitlaufenden Kontrolle der Arbeit der Agenturen zusätzlich ggfs. Sachverständige bestellt werden. Es wird darüber hinaus zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Agenturen u.a. durch Einrichtung gemeinsamer Arbeitsgruppen kommen müssen.

Erforderlich ist schließlich ein Ausbau der internationalen Vernetzung und eine noch weitergehende Einbeziehung des AR in sie. Es wird darum gehen, an der Entwicklung eines europäischen Referenzrahmens für die Abschlussgrade mitzuwirken. Der Informationsaustausch und die Abstimmung in Europa sollen aber auch dazu beitragen, dass Akkreditierungen mit dem Siegel des AR im Ausland akzeptiert werden. Damit nicht mehrfach-Akkreditierungen erforderlich werden, müssen Absprachen über die wechselseitige Anerkennung im Ausland erworbener Akkreditierungen zwischen den für die Akkreditierung zuständigen Organen der Staaten getroffen werden. Es zeichnet sich darüber hinaus ab, dass an den AR auch Anträge ausländischer Agenturen, die in Deutschland tätig werden wollen, herangetragen und dass die Agenturen mit der konzentrierenden Akkreditierung grenzüberschreitend organisierter Curricula (*Euro-Master/Campus Europae*) befasst sein werden.

Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außengelenkter Selbstregierung

Eine Analyse aus Akteurssicht am Beispiel der Akkreditierung

Falk Bretschneider
Paris/Dresden

Der folgende Text versucht eine erste Einschätzung vor allem der Chancen einer Partizipation von Studierenden an der *output*-orientiert umgestalteten post-modernen Hochschule am Beispiel des Qualitätssicherungsverfahrens Akkreditierung. Er beruht nicht auf empirischer

Forschung, sondern auf subjektiver Erfahrung: Seit drei Jahren studentisches Mitglied des zentralen deutschen Akkreditierungsrates, habe ich aus dieser Position heraus zahlreiche Versuche zu einer Integration von Studierenden in Akkreditierungsverfahren unternommen. Das dürfte ohne Zweifel die Sicht trüben. Der folgende Text versteht sich daher weniger als eine nüchterne Analyse, sondern vertraut stellenweise bewusst den Mitteln der Polemik, um sein Anliegen zu verdeutlichen.

Die diskursive Performanz des modernen Hochschulreformtheaters

Seit einigen Jahren vollzieht sich ein Bedeutungs- und Gestaltwandel der deutschen Hochschulen, der nicht ohne Auswirkungen auf die studentischen Partizipationsformen und -chancen bleiben konnte. Die traditionellen Steuerungsinstrumente der Gruppenhochschule werden massiv unter Druck gesetzt vom nachfrageorientierten Umbau der Weltwirtschaft, einer deutlich zunehmenden Akzeptanz von Verwertungsinteressen in Hochschule und Wissenschaft, dem steigenden Bedarf des Arbeitsmarktes an höher qualifizierten und flexibel einsetzbaren Arbeitskräften, aber auch von einer Vervielfältigung individueller Lebensentwürfe und dazu passender Bildungsbiographien.

Die aktuellen Hochschulreformbemühungen zielen dabei in vielen Bereichen eher auf Phänomene der Repräsentation und folgen einer Logik der Inszenierung, die Formen einer direkten Regierung individuellen Handelns mittels anweisender Herrschaft ersetzen soll. Politisches Handeln löst sich von Strategien der zwangsweisen Lenkung nach subjekttranszendierenden Zielbestimmungen zugunsten einer Führung von eigenmotivationsgelenkten Rationalitäten. Dabei wird die Wahrung von Selbstinteressen diskursiv in Übereinstimmung gebracht mit politisch artikulierten „gesellschaftlichen Notwendigkeiten“. Im Sinne des Gouvernamentalitätsansatzes von M. Foucault werden die Diskusteilnehmer domestiziert,¹ indem ihnen politische Zwecke im Gewand der Reform als Verwirklichungen von im Eigeninteresse liegenden Zielen präsentiert werden. Gleichzeitig werden an den bisherigen Steuerungsmodellen die Blockadewirkungen und deren ökonomischen Verlustfolgen beklagt. Politisches Durchgreifen von oben nach unten erscheint so zunehmend als unattraktiv, staatliche Kontrolle als demotivierend und die gesellschaftliche Dynamik drosselnd. Über den Politikbereich Hochschule hinaus lässt sich heute als *common sense* bemerken, dass sich Sozialbeziehungen in größtmöglicher Abwesenheit staatlicher Regelung organisieren sollen.

Dieser eigentlich im klassischen Sinne liberale, emanzipatorische Diskursstrang hat sich in den letzten Jahren aufgebläht und dabei verändert. Seit einiger Zeit erleben wir die Zündung einer „diskursiven Explosion“² und die Produktion einer Wahrheit, die uns erzählt, staatsferne Eigenorganisation stimuliere die Lösung der zentralen aktuellen Probleme der Hochschulen, des effizienten Einsatzes gegebener Ressourcen und der optimalen Außenvernetzung. Um „im Wahren“ zu sein,³ müssen die am Diskurs teilnehmenden Individuen dieser Gewissheit folgen, die sich auch so formulieren ließe: Emanzipation verlangt nach Deregulierung und Deregulierung verlangt nach Emanzipation.

Bei diesem fröhlichen Aufsichten der Eigenverantwortlichkeiten wird gern übersehen, dass staatliche Politik weiter Überwachungsbedürf-

¹ Vgl. Finzsch, N.: Gouvernamentalität, der Moynihan-Report und die Welfare Queen im Cadillac, in: Martschukat, J. (Hg.): Geschichte schreiben mit Foucault. Frankfurt/M., New York 2002, 257-282; Bröckling, U. / Krasmann, S. / Lemke, T. (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M. 2000.

² Foucault, M.: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt/M. 1977, 27.

³ Ders.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M. 1991, 24.

nisse zu befriedigen hat. Das geschieht allerdings immer weniger durch ministerielle Erlasse, sondern durch die Aufstellung von Programmen, die an die Erfüllung des individuellen Eigeninteresses andocken. Das hochschulpolitische Projekt „Qualitätssicherung“ ist durchaus ein solches Programm. Indem es die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in die Hochschulen verlagert und weitgehend staatsfern organisiert, knüpft es am Bedürfnis an, in Eigenverantwortung Problemlösung zu betreiben. Damit es dabei nicht zu Anarchie kommt, wird auch hier diskursiv strukturiert. Der Staat kann, indem er einen rationalen Rahmen für den Problemlösungsvollzug vorgibt, das Handlungsfeld der AkteurInnen begrenzen. Im vorliegenden Fall geschieht dies durch die Erhebung der Betriebswirtschaft zur Leitwissenschaft der Reform, die natürlich den spezifischen Bedürfnissen angepasst und zur Entwicklung von managerialistischen Hochschulsteuerungsmodellen veranlasst wurde.

Diese nur kurz skizzierten diskursiven Umstände der Reform und ihres Vollzuges bewirken, dass sich individuelles Verhalten äußerlich befreit fühlt von inkompetenter Fernsteuerung. Regierungshandeln kann sich dagegen in dem Glauben wiegen, die aus dem bisherigen Politikmodell der *top-down*-Steuerung bekannten Widerständigkeiten zu überwinden und gesellschaftliche Konflikte zu begrenzen. Gleichzeitig gelingt es einzelnen Individuen, sich als Diskurssubjekte zu performieren: Aus dem grauen Objekt administrativer Willkür namens „Beamter“ wird der eigenverantwortlich handelnde Reformakteur, dessen Kompetenzen Wertschätzung erfahren. Regierungen beschert die Diskursfolgsamkeit die berechtigte Aussicht, durch die Selbstregierung der Betroffenen eine weichere und nachhaltigere Regulierung installieren zu können als dies durch klassische Herrschaftsansprüche jemals hätte erreicht werden können.

Diskursmacht und studentische Politik

Mit den Studierenden hat dies Zweierlei zu tun: (1.) Ich meine, dass sich Politik maßgeblich über Sprechakte vollzieht, die dem Verlangen des „im-Wahren-Seins“ unterworfen sind und die auch die im engeren Sinne nicht-diskursiven Praktiken (z.B. die Lenkung finanzieller Mittel) präfigurieren. (2.) Die institutionalisierte studentische Politik hat seit den 70er Jahren kontinuierlich an Wirkmacht im Diskurs gesellschaftlicher Oppo-

sition und/oder Reform verloren und sieht sich heute vielfach in die Rolle einer politischen Interessenwahrnehmungsagentur verwiesen.

Das unterwirft sie, da sie kaum mehr in der Lage ist, eigene diskursive Impulse zu generieren, den Wahrheitsgrenzen des allgemeinen politischen Diskurses. Sie befindet sich nicht mehr quasi von selbst innerhalb von dessen Abzäunungen, sondern sieht sich, so sie an Sprechakten aus dem Befreiungsdiskurs der „Studentenbewegung“ festhält, an dessen Rand gedrängt. Die Übereinstimmungslücke beraubt sie auf den Bühnen des Hochschulpolitiktheaters scheinbar der Glaubwürdigkeit und der Relevanz.

Sicher handelt es sich auch hierbei weniger um ein Problem realer Politikanschlußfähigkeit als um eines der Repräsentation. Studentische Politik repräsentiert in ihren institutionalisierten Formen nur noch ungenügend die alltägliche Erfahrung derjenigen, die sie qua Wahlauftrag nun mal vertreten soll. Sie hat sich häufig verselbständigt und benimmt sich, um es einmal ganz gemein zu sagen, wie die Amtskirche gegenüber der Laienschar. Mir scheint die derzeitige Situation studentischer Politik durch drei z.T. gegensätzliche Fraktionen gekennzeichnet:

- Die Mehrheit wurstelt weiter ohne besonderes Interesse für die hochschulpolitischen Veränderungen in den gegebenen Studienstrukturen herum und ist mit den alltäglichen Widrigkeiten des Hochschulalltags und der Lösung finanzieller Engpässe voll ausgelastet. Bis auf wenige Momente, wo die performative Eleganz von Studierendenpolitik noch einmal ihre Attraktivität zu entfalten weiß (also etwa bei den alle paar Jahre auftretenden „Studierendenstreiks“), ist der Mehrheit Hochschulpolitik ziemlich egal – wenngleich sie in der Alltagserfahrung ohne Unterlass ihre Wirkungen verspürt und dies auch artikuliert. Diese große Gruppe von *Studierenden mit Diskursindifferenz* zeigt sich mobilisierungsresistent, bestenfalls an der Lösung konkreter Probleme vor Ort interessiert, wenn sie in individueller Betroffenheit festgestellt werden, und von den intellektuellen Anforderungen der politischen Debatte hoffnungslos überfordert.
- Eine größer werdende Gruppe von *Studierenden mit hoher Diskurskompatibilität* passt sich dagegen in beeindruckender Flexibilität, die Kritiklosigkeit einschließt, den neuen Entwicklungen an. Schneller Studienvollzug, enge Bindung an den Arbeitsmarkt durch Praktika und praxisnahe wissenschaftliche Arbeit, Orientierung an den jeweiligen Konjunkturen des Arbeitsmarktes sind Kennzeichen dieses

Typus'. Studierende sind heute in zunehmender Zahl, das zeigen etwa die regelmäßigen Befragungen des HIS, konsumorientiert, karrieregeil, politikverdrossen, zunehmend intolerant gegenüber Minderheiten und die größten Sprinter auf den Sandbahnen der individualistischen Lebensentwürfe. Nicht von ungefähr wird das Bild vom Uni-Absolventen heute nicht von Soziologinnen oder Politologen geprägt, sondern von BWLern.

- Die *Studierendenvertretungen mit Diskursresistenz* schließlich, wenn sie nicht über die Abkopplung der Basis vom Überbau klagen, tun vor allem eines: Man schwafelt. Besonders gern vom studentischen Recht auf biographisch unbegrenzte Selbstentdeckung und Selbstverwirklichung an der Hochschule und – das ist nicht so denunziatorisch gemeint wie es klingt – von der Weltwirtschaft, vom Weltfrieden und von der Weltrevolution. Das sind, wenn man die Polemik wieder wegnimmt, alles wichtige Probleme und man muss den Studierendenvertretungen dankbar dafür sein, dass sie in bestimmten Themenbereichen als mitunter einzige an den Hochschulen einen Ort der kritischen Reflexion globaler politischer Zusammenhänge erhalten haben und sich dem neoliberalen Allerweltsgeschwätz und der weitgehenden Einebnung politischer Handlungspotentiale durch die hämmernde Wahrheitsdoktrin der verteilungsunabhängigen Ressourcenrestriktionen widersetzt haben. Nur: Ritualisierte Opposition und die moralisch unangreifbare Position des politischen Aufklärers verfehlen im Interessenvertretungskontext ihre Wirkung, wenn sie sich den konkreten Problemen der eigenen Klientel entfremden und sich allein auf systemischen Tangenten, etwa der Globalisierungskritik, bewegen.

Die Politik vieler Studierendenvertretungen hat ein Interesse an „großen“ Auseinandersetzungen, nicht an politischem Kleinkram, der konkrete Auswirkungen auf die Studienrealität ihrer Klientel hat. Ein Beispiel dafür ist die Akkreditierung.⁴ Deren Existenz wird häufig pauschal delegitimiert, etwa als „Übernahme marktwirtschaftlicher Mechanismen und Selektionsprinzipien“ oder weil „der affirmative Charakter der Zielbestimmungen des Akkreditierungsverfahrens den Handlungs- und Argumentationsspielraum der beteiligten Akteure derart ein[schränkt], dass wir

⁴ Von wenigen Ausnahmen abgesehen – dem *freien Zusammenschluss von studierendenschaften* (fzs) und einigen Bundesfachschaftentagungen – haben sich die meisten studentischen Vertretungen zum Thema Akkreditierung eisernes Schweigen auferlegt.

für eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik keine Möglichkeit sehen“. Eine Beteiligung an ihr wird z.B. wegen der Verweigerung eines „Gruppenvetos“ ausgeschlossen.⁵ Vorherrschend ist die Verwendung bekannter Elemente aus dem abgeschlossenen Vokabular der Studentenbewegung, nicht die Entwicklung eines neuen analytischen Wortschatzes zur Beschreibung einer ebenfalls neuen politischen Realität. Ähnliches gilt für die Haltung zur Frage der Beteiligungsmodelle. So war z.B. die Frage zu hören, ob GutachterInnengruppen in der Akkreditierung drittelparitätisch besetzt sind. Wohl kaum, war die Antwort und „Na, dann machen wir nicht mit“ die Reaktion. Auch hier findet sich der Reflex, die Beteiligungsmöglichkeit an einem neuen hochschulpolitischen Instrument mit dem Argument auszuschlagen, es erfülle nicht die politischen Mindeststandards, die man an ein anderes gestellt hat.

Qualitätssicherung und studentische Beteiligung

Studentische Politik ist heute also nicht mehr „im Wahren“ gegenüber der eigenen Klientel wie gegenüber anderen politischen Akteuren. Sie betreibt nicht das, was der Diskurs fordert:

- Vorherrschend in ihren Sprechakten ist nicht die Artikulation eines Eigeninteresses, sondern der Anspruch, ein Gemeininteresse wahrzunehmen: *Verletzung der Authentizitätsanforderung*.⁶
- Studentische Politik, so sie dem Modell der Gruppenhochschule verhaftet bleibt, hängt sich an das passive politische Instrument „Forderung“ und dessen Ziel „Interessendurchsetzung“, statt sich dem aktiven Instrument „Gestaltung“ mit dem Ziel „gemeinschaftlicher Problemlösung“ zu verschreiben: *Verletzung der Handlungsmaxime*.
- Sie fährt damit fort, sich im bisherigen Herrschaftsmodell anweisen der Staatsmacht zu situieren, statt eine Gouverne-Mentalität auszuprägen, die Deregulierung als eigenverantwortliche Politikorganisation in einem weitgehend nur noch diskursiv vom Staat vorgegebenen Rahmen betreibt: *Verletzung der zentralen Wahrheitsprämisse 1*.

⁵ Zitate aus Briefen von Studierendenvertretungen an den Akkreditierungsrat.

⁶ Das schliesst nicht aus, dass sich Studierendenpolitik dort, wo sie massiv Forderungen für ihre Klientel aufstellt, Vorwürfen ausgesetzt sieht, sie handele „eigennützig“ und verliere die Gemeinwohlorientierung der Reform aus dem Blick. Dieser Widerspruch erklärt sich durch b).

- Ihr gelingt es immer weniger erfolgreich, in der Wahrnehmung der anderen Akteure eine emanzipatorische Qualität zu behaupten und sie läuft daher paradoxerweise Gefahr, als strukturkonservative Bremserin des Reformprozesses aus dem Feld der relevanten Gestaltungsagenturen herauszufallen: *Verletzung der zentralen Wahrheitsprämissen 2* und im Ergebnis *zunehmende Beschneidung des Diskurszugangs*.

Studentische Politik sitzt heute in der Diskursfalle von als rückwärtsgerichtet wahrgenommener Gesellschaftskritik (rückwärtsgerichtet, weil ihre Zuständigkeit für dieses Politikfeld bezweifelt wird) und von als politisch verantwortungslos wahrgenommener Vernachlässigung des studentischen Eigeninteresses. Reichlich hilflos verharrt sie paralyisiert vor einer politischen Notwendigkeit: ein aktuelles, inhaltlich fundiertes, aktives, vom Veränderungswillen getragenes und die Beteiligungschancen partnerschaftlicher Organisationsphilosophie nutzendes politisches Interesse und Engagement zu entwickeln.

Dieses soll, ja muss sich kritisch mit den Herausforderungen postmoderner Industriegesellschaften wie Leistungs- und Flexibilisierungsdruck, Individualisierung oder Verschärfung sozialer Konflikte auseinandersetzen. Diese Reflexion verliert aber ihre Gültigkeit als Sprechakt, wenn sie sich vereinzelt, auf die Position des bewusst an den Außengrenzen des Diskurses agierenden politischen Denkens zurückzieht, damit zwar ein intellektuelles Bedürfnis einer Minderheit nach kritischer Durchdringung und moralischem Widerstand befriedigt, aber die Integrationswilligkeit der Mehrheit in die gegebenen Strukturen nicht anerkennt und zudem die emanzipatorischen Potentiale des postmodernen Gesellschaftsentwurfs leugnet, statt sie im eigenen Interesse zu nutzen. Denn: Studierendenpolitik bezieht ihre Legitimität aus der Idee der Interessenvertretung und das heißt immer die Vertretung der Mehrheit der Mitglieder der Organisation (was in moralischer Hinsicht um so mehr geboten ist, wenn diese Organisation zwangsweise Mitgliedschaft verlangt). Der Hauptzweck von Studierendenvertretungen ist nicht die Reflexion der Bedingungen weltweiten Wirtschaftens, sondern die Aushandlung guter Studienbedingungen. Denn an guten Studienbedingungen dürfte die Mehrheit der Studierenden ein ausgeprägtes Interesse haben.

Das bedeutet nun nicht, das Nachdenken über die politische Manipulierbarkeit und die tatsächliche politische Manipulation dieser Interessen einzustellen. Es ist daher weltfremd und politisch verantwortungslos, von

der Studierendenpolitik zu fordern, sie möge sich von ihren allgemeinpolitischen Orientierungen trennen; ebenso weltfremd und politisch verantwortungslos ist es jedoch, sollte diesen allgemeinpolitischen Orientierungen weiterhin Priorität eingeräumt werden und dadurch virulente Änderungen der Studienrealität wie die Einführung von gestuften Studiengängen und von Akkreditierung als politisches Aktionsfeld unter den Tisch fallen.

Dabei nicht zu vergessen ist auch, dass die Beteiligung an der Akkreditierung⁷ der Studierendenpolitik eine ganze Menge Vorteile bietet:

- *Ein Erfolgserlebnis*: Der Kampf um die angemessene Vertretung studentischer Interessen in der Gruppenhochschule hat Jahrzehnte beansprucht, um Drittel- oder Viertelparitätsmodelle auszuarbeiten, in die politische Diskussion einzuschleusen, nach Verbündeten zu suchen, zu kämpfen – und immer wieder zu scheitern. Dagegen die Akkreditierung: Drei Jahre reichten aus, um die grundsätzliche Beteiligung von Studierenden durchzuboxen. Der Akkreditierungsrat fordert von den Akkreditierungsagenturen eine studentische Beteiligung in deren Entscheidungsgremien und empfiehlt die Hinzuziehung studentischer *peers* zu den einzelnen Akkreditierungsverfahren. Die Agenturen zieren sich natürlich noch ein bisschen, der Kosten und administrativen Aufwände wegen. Aber niemand in Deutschland erlaubt sich momentan, offiziell eine studentische Beteiligung an der Akkreditierung (die anfangs keinesfalls vorgesehen war) in Frage zu stellen.
- *Kompetenzbeweis bei der Erfüllung einer Kernaufgabe*: Die Sorge um die Qualität von Studienangeboten ist die zentrale Aufgabe studentischer Interessenvertretung. Das geschah bislang allein auf der Ebene der Hochschule (durch eine je nach Ländergesetzgebung mehr oder minder kodifizierte und realisierte Beteiligung an der Studiengangsentwicklung auf Instituts- und Fakultäts- bzw. Fachbereichsniveau). Die Teilnahme an der Akkreditierung als studentische/r GutachterIn bietet zum ersten Mal die Möglichkeit, auch auf der Ebene der fachlich-inhaltlichen und strukturellen Begutachtung von Studiengängen, die bisher den Ministerien vorbehalten war, zu partizipieren. Hier können Studierende ihre Kompetenz als ExpertInnen ihrer Lernbe-

⁷ Diese darf, aufgrund unterschiedlicher Zielrichtungen und Handlungsmöglichkeiten, nicht mit dem Instrument „gestufte Studiengänge“ in einen Topf geworfen werden.

dürfnisse⁸ unter Beweis stellen. Vorkehrung zu treffen für einen erfolgreichen Studienverlauf durch kritische und kompetente Teilhabe an dessen Organisation kann Studierenden niemand besser bieten als sie selbst – so lautet ein häufig gebrauchtes Argument und auch meine eigene Beobachtung. Durch kompetente Mitwirkung an der Studiengangsbewertung in einzelnen Akkreditierungsverfahren lässt sich diese Behauptung stützen und zugleich bei den anderen Teilnehmern eine Einsicht vertiefen: Die Beteiligung der studentischen Perspektive erhöht die Qualität der Akkreditierungsentscheidung und wirkt auf die Güte des begutachteten Studienangebotes zurück.

- *Ein Ausgleich zwischen Basis und Überbau*: Studentische Mitwirkung an Akkreditierungsverfahren ist eine Variante, den Gestaltungsanspruch von Studierendenvertretungen und die individualistischen bildungsbiographischen Bedürfnisse der meisten Studierenden zusammenzuführen, indem sie a) signalisiert, dass die Bedürfnisse größerer Gruppen der Studierendenschaft eine konkrete Behandlung erfahren, indem sie b) den Politikstil versachlicht, c) studierendenpolitikferne Schichten für die Mitarbeit gewinnt und d) politisches Handeln mit ExpertInnenwissen koppelt und damit wieder auf eine breitere Basis stellt.

Dabei kann man auf eine politisch prinzipiell freundlich gesinnte Diskursumgebung bauen. In Qualitätssicherungsverfahren lassen sich die klassischen Ziele der Mitbestimmung und die Prämissen nachfragegeleiteter Kundenorientierung zusammenführen. Kompetenzbündelung und Qualitätssicherung der Entscheidungen, Akzeptanzbeschaffung als Basis für deren erfolgreiche Umsetzung sowie Integration der Angehörigen der Institution etwa sind Schnittmengen beider Diskursstränge. Ob „stakeholder-society“ oder „Verantwortungsgemeinschaft“, der herrschende politische Diskurs richtet sich immer mehr auf partnerschaftliche Organisationsmodelle der politischen Entscheidungsfindung und -implementierung aus, die Interessenpluralismus im Verlangen nach gemeinsamer Zielverwirklichung nicht als Konfliktherd, sondern als Chance zu gemeinschaftlicher Problemlösung begreift.

⁸ Welbers, U.: Akkreditierung als Partizipationsstrategie. Beteiligungschancen für Studierende auf dem Weg zu gestuften Studiengängen, in: Studentische Partizipation in Akkreditierungsverfahren (Materialien des Studentischen Akkreditierungspools 1). Bonn 2001, S. 12-35.

Um nun gar nicht erst irgendwelche Illusionen aufkommen zu lassen: Selbstverständlich wird man dabei vereinnahmt. Der Diskurs ist gefräßig und verschluckt ganz besonders gern seine eigenen Kinder. Sich an der Akkreditierung zu beteiligen bedeutet, eine grundsätzliche Neuorientierung der deutschen Bildungspolitik, nämlich die Ausrichtung an managerialistischen Steuerungsmodellen, anzuerkennen und über Beteiligung zu legitimieren. Deshalb soll man ja mitmachen, damit hinterher keiner sagen kann, er sei's nicht gewesen. Hier wird von StudierendenpolitikerInnen eine (diskursive) Unterwerfung verlangt. Aber gerade diese Unterwerfung trägt nicht nur repressive Züge, sie unterdrückt nicht nur studentische Interessenermittlung, -artikulation und -durchsetzung, sondern sie ist eine auch produktive Geste: Sie performiert die ihr Ausgesetzten wieder in diesmal innerhalb des Diskurses handlungsfähige Subjekte. Wer wieder „im Wahren“ ist, hat eine grundsätzliche Freiheit verloren, nämlich die, ein Stück weit mehr das sagen zu können, was er sagen will. Diese Einschränkung erscheint mir hier allerdings (immer vor dem Hintergrund der damit gewinnbaren Handlungsoptionen im Sinne des Vertretungszweckes!) zumutbar.

Schwanken zwischen Frust und Hoffnung: der „Studentische Akkreditierungspool“

Die Schwierigkeiten von Studierenden im Kontakt mit den postmodernen Steuerungsmodellen lassen sich an der Geschichte des „Studentischen Akkreditierungspools“ ablesen. Dieser wurde im Sommer 2000 nach einem entsprechenden Beschluss des Akkreditierungsrates gegründet.⁹ Das Ziel des Studierendenpools ist die Vertretung der Interessen der Studierenden im Akkreditierungssystem bzw. in einzelnen Akkreditierungsverfahren. D.h. konkret die Sammlung von Studierenden und ihre Entsendung vor allem in die Agenturen, wo sie als Mitglieder der Entscheidungsgremien bzw. GutachterInnen in den *peer-groups* mitarbeiten sollen. Am Pool beteiligen sich neben dem Dachverband *freier Zusammenschluß von studierendenschaften* (fzs), den Studierendenverbänden *RCDS* und *Liberale Hochschulgruppen* auch eine Reihe von Landes-

⁹ Beschluss des Akkreditierungsrates zu der Vertretung der Studierenden im Akkreditierungsrat, in Akkreditierungsagenturen und Gutachtergruppen (15.5.2000), vgl. <http://www.akkreditierungsrat.de>

Astenkonferenzen und Bundesfachschaftstagen. Der fzs erklärte sich bereit, die Verwaltung des Pools zu übernehmen; dem haben die anderen beteiligten Organisationen zugestimmt.¹⁰

Seit seiner Einrichtung lahmt und kränkelt der Pool allerdings, aufgerieben zwischen unterschiedlichen Anforderungen an seine Arbeit, mangelhaftem Engagement seiner Mitglieder, Ressourcenproblemen bei seiner Verwaltung und daraus resultierend einer ungenügenden Ausstattung mit personellen und finanziellen Mitteln, so dass eine Reihe von Aufgaben nur ungenügend erfüllt werden können.¹¹ Zwei der zentralen Probleme des Pools sollen hier noch erörtert werden:

1. Die Beschickung des Pools mit Studierenden ist noch ausbaufähig. Dies führt immer wieder zu zeitlichen Verzögerungen bei den Entsendungen und zu einem inzwischen gefestigten Ruf des Pools, unprofessionell zu arbeiten. Durch die noch geringe Zahl an Studierenden im Pool ist zudem der Arbeitsaufwand, den jedes einzelne Besetzungsverfahren verursacht, außerordentlich hoch. Die Gründe für diese ungenügende Personaldecke des Pools liegen auf mehreren Ebenen:
 - Eine größtmögliche Zurückhaltung auf Seiten der Studierendenvertretungen, sich dem Anliegen des Pools zu öffnen und seine Arbeit personell zu unterstützen.
 - Einem Auseinanderfall von Angebot und Nachfrage studentischer *peers*: Die Agenturen wollen in ihren Gremien und Verfahren Studierende mit einem Mindestmaß an Erfahrung in der Akkreditierung. Hartnäckig verweigern sie allerdings als „Funktionäre“ bezeichneten Studierenden den Zugang, die schon länger in studentischen Selbstverwaltungsorganen tätig waren – und in den letzten Jahren zu den wenigen gehörten, die sich mit Akkreditierungsfragen überhaupt auseinandergesetzt haben.
 - Die beschränkten finanziellen Mittel des Pools erlauben nur eine beschränkte Öffentlichkeitsarbeit, so dass der Pool selbst nur wenig zu einer Erweiterung seiner personellen Basis beitragen kann.
2. Es gibt innerhalb des Pools unter den beteiligten Organisationen keine klare Abstimmung hinsichtlich von Zielen, Kommunikationsstruktu-

¹⁰ Vgl. auch <http://www.studentischer-pool.de>

¹¹ Durch ein verstärktes Engagement des fzs sind manche dieser Probleme momentan vorübergehend gemildert, bleiben strukturell jedoch weitgehend bestehen.

ren, Ressourcenakkumulation sowie -einsatz. Das hat u.a. zum Ergebnis, dass der Pool von einer studentischen Hilfskraft verwaltet werden muss, deren hoher persönlicher Einsatz die strukturellen Defizite nicht ausgleichen kann. Diese Situation

- führt zu Arbeitsüberlastung und Organisationsdefiziten,
- lässt keinen Raum für Aufgabenerweiterungen des Pools und
- ist seiner politischen Bedeutung nicht angemessen.

Das äußere Erscheinungsbild des Pools leidet somit im Moment an unprofessioneller Arbeitsorganisation, an suboptimaler Öffentlichkeitsarbeit und damit an mangelnder Akzeptanz bei anderen hochschulpolitischen Akteuren.

Nach meiner Beobachtung ist der Grund für diese Situation zu großen Teilen in der Weigerung von vielen Studierendenvertretungen zu suchen, sich „ins Wahre“ zu begeben. Selbst die Dachorganisation fzs, die sich inzwischen zum Pool bekennt und zahlreiche Anstrengungen unternimmt, um seine Arbeit zu befördern, ließ anfangs kaum erkennen, dass sie ihn als eine wichtige Schaltstelle begriff, an der sich durchaus die Zukunft studentischer Vertretungsrealität in Deutschland entscheiden könnte. Denn trotz aller aktuellen Begrenzungen der Aussage „Studierende sollen an Akkreditierungen *nicht* mitwirken“, wäre ein Scheitern des Pools ein schwerer Rückschlag, gäbe er doch dem Argument neuen Auftrieb, Studierende seien zu einer dauernden eigenverantwortlichen (!) Organisation ihrer Vertretungsansprüche nicht in der Lage.

Die obligatorischen Aufgaben des Pools lassen sich fast alle auf die Notwendigkeit zurückführen, weitflächig um Akzeptanz für die Akkreditierung und für die studentische Beteiligung daran zu werben. Das bedeutet eine gewaltige Kommunikationsanstrengung, die unter den momentanen Arbeitsbedingungen kaum möglich erscheint. Der übliche Teufelskreis: Der Pool kommuniziert zu wenig, hat deshalb eine zu kleine Basis und zu geringe Ressourcen, weshalb er nicht ausreichend kommunizieren kann. Hier wären eigentlich die bereits im Pool versammelten Organisationen in der Pflicht, die ja ganz unterschiedliche politische Richtungen und auch Kontaktwilligkeiten gegenüber der Akkreditierung repräsentieren. In ihrer Mehrheit zeigen sich jedoch auch diese vereint in aktivem Desinteresse, welches sie dem Pool und dem studentischen Mitwirken an der Akkreditierung insgesamt entgegenbringen.

Ausgang aus dieser unkomfortablen Situation wird der Pool nur finden, wenn es ihm gelingt, finanzielle Ressourcen auf anderen Ebenen (etwa als Modellprojekt im europäischen Rahmen) zu mobilisieren und diese in die Aktivierung von personellem und inhaltlichem Engagement zu investieren.

Die hartnäckige Weigerung zahlreicher Studierendenvertretungen, „im Wahren“ zu agieren, wird sich dadurch nicht auf einen Streich abbauen lassen. Gleichwohl wäre die Erfahrung einer erfolgreichen Beteiligung von Studierenden an Akkreditierungsverfahren eine Motivation, die politische Nische der trotzigigen Nichtbeteiligung aus Prinzip zu verlassen, neue Formen des Beteiligungsvollzuges innerhalb des managerialistischen Steuerungsmodells der Hochschule zu ventilieren und nach Möglichkeiten zu suchen, auch aus diesen Partizipationsmodellen heraus die kritische Reflexion um deren möglichen gesellschaftlichen Exklusionswirkungen zu bewahren.

Transformationen und Anpassungen im polnischen Hochschulwesen¹

Marek Kwiek
Poznan

Das letzte Jahrzehnt war für die Hochschulen in Polen eine Zeit voller Dynamik. Der akademischen Welt boten sich neue Möglichkeiten und neue Herausforderungen. Plötzlich, nach Jahrzehnten relativer Stabilität, jedoch ohne akademische und politische Freiheit, wurde

den polnischen Hochschullehrern weitreichende Autonomie gewährt – allerdings verbunden mit relativ unsicheren persönlichen Aussichten. Seit über zehn Jahren befindet sich das polnische Hochschulsystem nun in einem andauernden Spannungszustand, als Folge der Umgestaltung des gesellschaftlichen Umfeldes sowie neuer Gesetzentwürfe, die auf eine Veränderung der gesamten Karrierestruktur für Hochschullehrer abzielen (Rekrutierung, Promotionswesen, Besoldung, Arbeitsbedingungen und Berufungsvoraussetzungen). Andererseits eröffnete sich für Hochschullehrer in den 90er Jahren auch die Chance, an der Schaffung neuer Stellen, am Entstehen neuer privater Einrichtungen und deren bisher unbekannter Marktorientierung zu partizipieren (Johnstone 1999). Der plötzliche Übergang von dem mehr oder weniger auf Eliteausbildung ausgerich-

¹ Dieser Überblicksartikel stützt sich auf ausführlichere Darstellungen in Kwiek / Finikov (2001) und Kwiek (2002). Die im Text wiedergegebenen Zahlenangaben sind Publikationen der polnischen amtlichen Statistik entnommen (vgl. Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, 2000; Szkoły wyższe i ich finanse, 2002)

teten Hochschulsystem der kommunistischen Zeit vor 1989 zum heutigen Massenstudium mit einem starken und dynamischen Privatsektor veränderte die Situation für die Hochschullehrerschaft vollständig. Dieser Übergang führte aber nicht nur zu einer veränderten Karrierestruktur, sondern auch zu neuen Werten und zu einer Neubestimmung der Aufgaben, des Stellenwertes und der Rolle der Hochschulen innerhalb der Gesellschaft. Die starken Spannungen im polnischen Hochschulwesen des letzten Jahrzehnts waren begleitet vom Rückgang öffentlicher Mittel sowie einer Vielzahl von Hochschulreformvorschlägen, z.B. der Idee der Bildungsgutscheine oder der Privatisierung auf der einen Seite, der Stärkung der öffentlichen Hochschulfinanzierung auf der anderen (Kwiek, Finikow, 2001). Das letzte Jahrzehnt brachte für die Hochschulen einerseits den Übergang von einem zentralistischen Leitungssystem zu einem Modell der Selbstbestimmung, institutioneller Autonomie und geistiger Freiheit. Andererseits waren diese positiven Veränderungen aber von einer chronischen Unterfinanzierung des öffentlichen Hochschulwesens und der drohenden Entlassung von Angehörigen des Lehrkörpers begleitet. Nach einem Jahrzehnt fortlaufender Veränderungen beginnen die polnischen Hochschullehrer, sich an den permanenten Zustand der Unsicherheit zu gewöhnen. Wenn man allerdings die Situation aus größerem Abstand betrachtet, sieht man, dass das (noch immer unreformierte) öffentliche Hochschulsystem Polens Gefahr läuft, die Zeit der „dynamischen Krise“ der 90er Jahre ungenutzt verstreichen zu lassen und sich auf einen kollapsartigen Zustand hin zu bewegen, wenn nicht bald weitreichende Reformen durchgeführt werden.

1. Funktionsveränderungen im polnischen Hochschulwesen nach 1989

Die soziale und wirtschaftliche Umwelt des heutigen Hochschulsystems in Polen hat sich im letzten Jahrzehnt signifikant verändert: Die Zahl der Studierenden hat sich vervierfacht, von etwa 400.000 im Jahr 1990 auf 1.840.000 im Jahr 2001. Mehr als ein Viertel von ihnen (27 %) besuchte im Studienjahr 2001/2002 private Hochschuleinrichtungen, die unmittelbar nach dem Zusammenbruch des Kommunismus noch nicht existiert hatten. Heute bestehen über 180 private Hochschuleinrichtungen, ihre Zahl nimmt ständig zu. Der polnische Staat hat seine Zuschüsse für die öffentlichen Hochschulen im letzten Jahrzehnt stark reduziert. Gleichzei-

tig wurde mit der Reform des gesamten öffentlichen Sektors begonnen, vom Gesundheitswesen über das soziale Sicherungssystem und die Renten bis hin zu den Primar- und Sekundarschulen. Diese Reformbemühungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den Herausforderungen der Globalisierung. Weltweite Tendenzen können nicht außer Acht gelassen werden, insbesondere nicht in einem Land wie Polen, das von umfassenden sozialen und ökonomischen Transformationen erfasst wird (Weltbank 2000a, 2000b; Sadlak 1998). Während man noch vor zehn Jahren den globalen Kontext bei der Diskussion des Hochschulwesens weitgehend unbeachtet lassen konnte, ist dies heute fast unmöglich.

Für das polnische Hochschulwesen bestand nach dem Zusammenbruch des Kommunismus von 1989 ein großer Veränderungsbedarf. Es herrschte die verbreitete Überzeugung, dass das zentralisierte, ideologisierte und völlig staatsabhängige kommunistische Hochschulsystem so bald wie möglich geändert werden musste. Hauptziele waren damals die akademische Freiheit und die institutionelle Autonomie.

Bereits 1990 wurde ein neues Hochschulgesetz verabschiedet. Dieser Anfang der Hochschulreformen in Polen war sehr vielversprechend: Das neue Hochschulgesetz 1990 eröffnete den Hochschuleinrichtungen die Möglichkeit, sich auf die neuen sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen einzustellen und von der neu gewonnenen Autonomie Gebrauch zu machen. Durch das Gesetz wurden Geist und Praxis persönlicher und institutioneller Autonomie und die Freiheit von Lehre und Forschung wieder hergestellt. 1991 wurden dann mit dem neuen „Gesetz über die Staatskommission für wissenschaftliche Forschung“ (KBN) neue Wege der Forschungsförderung eröffnet und ein neues, offenes Wettbewerbssystem um Forschungsmittel eingeführt. Der erste Schritt zur Reform des Hochschulwesens war damit getan. Weitere Schritte hätten folgen sollen, um sich der beginnenden Transformation von Gesellschaft und Wirtschaft weiter anzunähern. Unglücklicherweise ist es heute, nach über zehn Jahren und mehr als einem Dutzend Versuchen zur Reform des polnischen Hochschulwesens, immer noch äußerst schwierig, ein neues Gesetz zu verabschieden (vgl. Tomusk 2000). Es ist deshalb eher damit zu rechnen, dass Polen künftig sein Hochschulwesen nicht revolutionieren, sondern einem schrittweisen evolutionären Wandel unterziehen wird. Für die Hochschullehrerschaft bedeutet dies allerdings eine noch größere Unsicherheit als in der Übergangsperiode der 90er Jahre.

Das – öffentliche und private – Hochschulsystem in Polen beruht heute auf vier Gesetzen: dem Hochschulgesetz von 1990, dem Gesetz für berufsbezogene Hochschuleinrichtungen von 1997, dem Gesetz über das Staatskomitee für wissenschaftliche Forschung (KBN) von 1991 sowie dem Gesetz über wissenschaftliche Titel und Grade von 1990. Alle gelten separat und haben in den letzten Jahren verschiedene Kontroversen ausgelöst.

Zwischen öffentlichen und privaten Hochschuleinrichtungen besteht hinsichtlich des Verhältnisses von Lehrenden und Studierenden eine Asymmetrie, die hier von besonderem Interesse ist: Etwa 27% aller Studierenden besuchten im akademischen Jahr 2001/2002 in Polen private Einrichtungen. Sie wurden aber von nur 9% der an polnischen Hochschulen tätigen Lehrenden unterrichtet. Man kann wohl sagen, dass sich private und öffentliche Hochschuleinrichtungen im Hinblick auf ihre Studierenden in einem Wettbewerbszustand befinden, hinsichtlich der Lehrenden hingegen eher in einem Zustand der Symbiose: Schlecht bezahlte Hochschullehrer in öffentlichen Einrichtungen eilen nach Dienstschluss in private Institutionen, um dort das für einen angemessenen Mittelklassenlebensstandard Erforderliche hinzu zu verdienen. Das bedeutet auf der anderen Seite, dass private Hochschuleinrichtungen keinen eigenen Lehrkörper besitzen oder hervorbringen. Aus verschiedenen Gründen (soziale Kosten, Arbeitsüberlastung der an mehreren (meist zwei) Institutionen Lehrenden, sinkende Qualität der Lehre im privaten und im öffentlichen Bereich und auch abnehmendes Interesse an der Forschung aufgrund Zeitmangels) ist diese Entwicklung auf Dauer für das gesamte System ungesund. Besonders offenkundig wird das in den stärker marktorientierten Fächern, wie Recht, Wirtschaft, Business, Management oder Marketing.

Es ist wichtig, das sich wandelnde Umfeld der akademischen Welt und die aktuellen Probleme in Polen in einem globalen und europäischen Kontext zu sehen, weil dieser für die polnischen Hochschulen der Zukunft immer größere Bedeutung gewinnen wird (vgl. dazu ausführlich: Kwiek 2000, 2001, 2003). Die Probleme, mit denen es polnische Akademiker zu tun haben, sind nicht einfach nur polnische Probleme; sie mögen von lokalen Gegebenheiten verstärkt werden, aber die Grundstruktur der gegenwärtigen Transformationen ist in großen Teilen der Welt, besonders in der sich entwickelnden Welt, die gleiche. Die Veränderungen im Hochschulbereich vollziehen sich Hand in Hand mit dem allgemeinen

Wandel im öffentlichen Sektor (Burbules, Torres 2001; Curry, Newson 1998). Die Probleme, die sich aus der Massenausbildung an Hochschulen, steigenden Kosten für Lehre und Forschung und der generellen Absenkung von Standards im Hochschulbereich ergeben, sind global. Die von Deutschland inspirierte Idee einer nationalstaatlich orientierten und wohlfahrtsstaatlich unterstützten Universität ist möglicherweise nur noch ein Traum von einem verlorenen Paradies, das nirgendwo auf der Welt mehr erreicht werden kann.

2. Die Lehrenden an polnischen Hochschulen: Anzahl, Gliederung und Qualifikation

Im akademischen Jahr 2001/2002 waren an polnische Hochschuleinrichtungen nach amtlichen Angaben insgesamt 148.475 Personen beschäftigt. Davon befanden sich ca. 90% im öffentlichen Hochschulsektor, und zwar 70.222 Personen als wissenschaftliches, 62.709 als nichtwissenschaftliches Personal. Im privaten Sektor waren 8.858 Personen im wissenschaftlichen, 6.686 im nichtwissenschaftlichen Dienst beschäftigt. Unter den 70.222 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im öffentlichen Bereich befanden sich 13.395 (19%) ordentliche und außerordentliche Professoren sowie selbständige Hochschullehrer (mit dem Grad eines doctor habilitatus). 43.089 (61%) waren nicht habilitierte Adjunkten und Assistenten (mit einem Doktor- bzw. Magistergrad), 12.558 (18%) waren Lektoren (teilweise mit Doktorgrad), 1.180 (2%) waren Instruktoren für Fremdsprachen u.ä.

Im öffentlichen Hochschulsektor ist Teilzeitbeschäftigung in Lehre und Forschung äußerst selten, im privaten Sektor ist sie hingegen sehr verbreitet, während Vollzeitbeschäftigung dort die Ausnahme ist. Die typische Beschäftigungssituation polnischer Hochschullehrer ist folgende: Vollbeschäftigung in einer öffentlichen Hochschuleinrichtung plus Teilzeitbeschäftigung im privaten Sektor. Auf längere Sicht wird diese Situation sich aber wahrscheinlich verändern. Aufgrund seiner angespannten Finanzlage wird der öffentliche Sektor – zum ersten Mal im Verlauf von 50 Jahren – gezwungen sein, Hochschullehrer auf Teilzeitbasis zu beschäftigen, während der Privatsektor, im Sinne neuer Gesetzesvorlagen von 2001, gezwungen sein wird, einen größeren Anteil an vollbeschäftigten Hochschullehrern einzustellen. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis wichtig, dass über 95% des Lehrpersonals an polnischen Hoch-

schulen ohnehin aus dem öffentlichen Sektor kommen. Vollbeschäftigung im privaten Bereich ist, wie bereits erwähnt, zur Zeit noch äußerst selten und betrifft entweder sehr junge oder sehr alte Hochschullehrer, meist kurz nach der Pensionierung. Dies gilt auch für die renommiertesten privaten Einrichtungen in Polen. Diese besonders angesehenen privaten Hochschuleinrichtungen versuchen auch bereits, eigenen Hochschullehrernachwuchs heranzubilden. Allerdings dürfte dies ein langwieriger Prozess werden.

Der Lehrkörper in Polen ist vierstufig gegliedert: ordentlicher Professor (*profesor zwyczajny*), außerordentlicher Professor (*profesor nadzwyczajny*), Adjunkt (*adiunkt* – der ehemalige *docent*) und Assistent (*asystent*). Die vier Stufen werden üblicherweise nach amerikanischem Muster als „full professor“, „university professor“, „associate professor“ und „assistant professor“ ins Englische übersetzt. Tatsächlich entspricht das polnische System aber eher dem europäischen Muster, da nur ordentliche und außerordentliche Professoren, die alle habilitiert sind, als „Professoren“ gelten. Im akademischen Jahr 2001/2002 gab es in Polen 5.400 ordentliche und 11.300 außerordentliche Professoren. Zusammen mit den Habilitierten, die noch keine Professur inne haben (2001/2002: 430 Personen) bilden sie die „senior faculty“, also: den Kreis der habilitierten Hochschullehrer, wie man in Deutschland sagen würde. Adjunkten und Assistenten sind somit die „junior faculty“, dem deutschen „akademischen Mittelbau“ ähnlich.

Die geschlechtsspezifische Verteilung von Promotionen und Habilitationen fällt deutlich zu Gunsten der männlichen Seite aus. Von den 4.400 Promotionen im Jahr 2001 wurden 44% an Frauen vergeben, von den 755 Habilitationen aber nur 29%.

Derzeit gibt es zwei höhere akademische Grade in Polen, das Doktorat (Ph.D.) und die Habilitation (*doctor habilitatus*). Hinzu kommt der akademische Titel „Professor“. Die Habilitation stellt innerhalb des Lehrkörpers eine Zäsur dar, und zwar unabhängig davon, wie lange es dauert, bis die Habilitierten zu außerordentlichen Professoren berufen werden. In den 90er Jahren gab es mehrere Versuche, die Habilitation abzuschaffen. Diese Versuche wurden jedoch in der Hochschullehrerschaft, insbesondere bei den etablierten Professoren, sehr unfreundlich aufgenommen. Nach den letzten Gesetzentwürfen von 2001 ist es sehr wahrscheinlich, dass die Habilitation künftig doch nicht abgeschafft wird.

Die Krönung einer akademischen Karriere in Polen ist – neben der Berufung auf eine ordentliche Professur – der akademische Titel „Pro-

fessor in einem wissenschaftlichen oder künstlerischen Bereich". Das heißt, der Professorentitel ist nicht – wie z.B. in Deutschland – ein fester Bestandteil der Dienststellung als Professor. Er wird unabhängig von der akademischen Professorenposition vom Präsidenten der Republik Polen ad personam verliehen und gilt auf Lebenszeit. Von den insgesamt 16.700 Hochschullehrern, die 2001/2002 im öffentlichen und privaten Hochschulwesen Polens als ordentliche oder außerordentliche Professoren tätig waren, trugen 9.500 den akademischen Titel eines „Professors“.

3. Interner Aufstieg, Wettbewerb und Mobilität im akademischen Lehrkörper

Das polnische Universitätssystem ist kein reines „tenure system“. Nur die ordentlichen und außerordentlichen Professoren werden unbefristet berufen. Für die nicht habilitierten Angehörigen der „junior faculty“ (Adjunkten und Assistenten) bestehen in der Regel keine Dauerarbeitsverhältnisse (siehe für Westeuropa: Enders 1999, 2000). Rechtlich gesehen können Angehörige der „junior faculty“ aus dem öffentlichen Hochschulsystem entlassen werden, wenn es ihnen nicht gelingt, innerhalb einer Frist von neun bis zwölf Jahren nach dem Ende ihres Doktorats ihre Habilitation abzuschließen. Für habilitierte Hochschullehrer ist dagegen „tenure“ – also: Unkündbarkeit – praktisch garantiert. Professoren im öffentlichen Sektor sind allerdings nicht, wie im westlichen Europa üblich, Staatsbedienstete.

Einen automatischen Aufstieg auf der Rangleiter der Hochschullehrerpositionen gibt es in Polen nicht. Noch immer ist der wichtigste Faktor dabei die Forschung, nicht die Lehre. Voraussetzung für den Aufstieg in eine gehobene Professorenposition ist die Habilitation. Bis vor kurzem war die Habilitation eine Garantie dafür, nach einiger Zeit auf eine Universitätsprofessur berufen zu werden, zunächst für fünf Jahre, dann auf Lebenszeit. Da aber die Zahl der Habilitationen zunimmt und die Zahl der außerordentlichen Professoren die Zahl der ordentlichen Professoren innerhalb eines Institutes nicht um mehr als 20% übersteigen darf, dürfte die Gruppe der habilitierten Hochschullehrer ohne Professorenstelle künftig anwachsen.

Obwohl es innerhalb des Lehrkörpers keine Regelbeförderung gibt, lässt sich generell sagen, dass Angehörige des Lehrkörpers meistens etwa sechs bis acht Jahre bis zur Promotion brauchen (Promotionsstudenten:

vier bis fünf Jahre) und dass die Habilitation weitere acht bis zwölf Jahre benötigt. Angesichts dieser langen Fristen ist es nicht erstaunlich, dass beispielsweise im Jahr 2001 die größte Anzahl von Habilitationen in der Altersgruppe „51 und älter“ stattfand, gefolgt von der Altersgruppe „46-50“.

Obwohl ein kleiner Teil des akademischen Lehrkörpers in den letzten zehn Jahren das öffentliche Hochschulsystem verlassen hat, gibt es generell nur sehr wenig Mobilität aus dem akademischen Bereich in andere Berufe. Der wichtigste Einzelfaktor, der es den Hochschullehrern erlaubte, sich trotz einer sich ständig verschlechternden Finanzsituation im öffentlichen System zu halten, war ihre gleichzeitige Mitwirkung am Aufbau des neuen Privatsektors.

Obwohl das öffentliche Hochschulsystem scheinbar auf dem Wettbewerbsprinzip beruht, handelt es sich in der Praxis nur um lokalen Wettbewerb, also: um Wettbewerb innerhalb eines gegebenen Universitätsinstituts, nicht im nationalen Rahmen. Noch immer ist es sehr schwierig, wenn nicht unmöglich, innerhalb des polnischen Universitätssystems ordentlicher oder außerordentlicher Professor an einer anderen Institution als der eigenen zu werden (die wenigen Ausnahmen bestätigen nur die allgemeine Regel). Das polnische System unterscheidet sich also beispielsweise vom deutschen oder amerikanischen durch die sehr begrenzte Mobilität der Hochschullehrer im öffentlichen Sektor. In den großen intellektuellen Zentren bleiben Akademiker ihr ganzes Leben an einem Ort, ohne ihr Institut, ihre Hochschule oder gar ihre Stadt zu wechseln. Auch für hoch angesehene Professoren ist ein Wechsel des Ortes und der Einrichtung fast undenkbar: Traditionsgemäß verbringen polnische Hochschullehrer ihr gesamtes professionelles Leben (von Ende 20 bis Anfang 60) in ein und demselben Institut. Das gilt insbesondere auch für die großen Forschungsuniversitäten. Folglich ist der Wettbewerb um akademische Positionen, insbesondere auch um herausgehobene Positionen, rein lokaler Natur. Es gibt generell keine Mechanismen, die die akademische Mobilität zwischen den Hochschulen fördern.

Obwohl die Angehörigen des Lehrkörpers im öffentlichen Sektor nicht Beamte sind, sind ihnen, ebenso wie anderen Beschäftigten im öffentlichen Bereich, jährliche Gehaltserhöhungen garantiert (in der Regel ca. 1%, leicht oberhalb des erwarteten Inflationsniveaus). Es stehen den Hochschullehrern längere Ferien zu als den Beschäftigten in anderen Berufen (generell sechs Wochen im Sommer und eine Woche im Winter),

außerdem ein zusätzliches Monatsgehalt pro Jahr. Die Hochschule bietet der großen Mehrheit ihres Lehrkörpers somit noch immer eine relativ wettbewerbsfreie Umgebung. Teilzeit-Lehrende bilden im öffentlichen Sektor der polnischen Hochschulen eine vernachlässigbare Randgruppe unter den Lehrenden (zur internationalen Vergleichssituation vgl. Altbach 2000).

Im privaten Hochschulsektor herrschen dagegen ganz andere Arbeitsbedingungen. Der Großteil der Lehrenden ist auf Teilzeitbasis beschäftigt, mit Ausnahme einer Mindestzahl von Festbeschäftigten, die das gegenwärtige Hochschulgesetz für den Betrieb einer privaten Hochschule fordert (nämlich mindestens acht ordentliche oder außerordentliche Professoren pro Einrichtung). Generell sind die Verhältnisse dort sehr kompetitiv: Genau dieselben Wissenschaftler, die ihren Arbeitsplatz in öffentlichen Institutionen niemals wechseln, sind im privaten Hochschulsektor durchaus mobil. Hochschullehrer reisen zu privaten Einrichtungen, wo sie üblicherweise einjährige Arbeitsverträge, die von Jahr zu Jahr verlängert werden können, inne haben. Besonders kompetitiv sind die Arbeitsbedingungen in den Bereichen Ökonomie, Business, Management, Marketing oder Recht. Dort variieren die Gehälter je nach Seniorität und Aufgabenvolumen. Aufstiege oder Beförderungen gibt es im privaten Hochschulsektor im allgemeinen nicht, da der Hauptarbeitsplatz für den Großteil der Lehrenden ohnehin im öffentlichen Sektor liegt. Während die Vorlesungen meist von Professoren gehalten werden, unterrichten ansonsten zumeist frisch promovierte Doktoren oder sogar einfache Universitätsabsolventen, die nicht unbedingt an anderen Instituten eine akademische Position inne haben. Ihre Lehrbelastung ist oft relativ hoch.

4. Promotionen und Habilitationen: Gegenwärtige Muster und künftige Aussichten

Im Jahre 2001 wurden von polnischen Hochschulen, Instituten der polnischen Akademie der Wissenschaften und Instituten für Forschung und Entwicklung insgesamt 4.400 Dokortitel und 755 Habilitationen verliehen (die Zahl der Promotionen war in den letzten Jahren steigend, die der Habilitationen abnehmend). In Polen gibt es zur Zeit ca. 60.000 Inhaber eines Doktorgrades, von denen im Jahre 2001 rund 41.000 im öffentlichen und 6.000 im privaten Hochschulsektor arbeiteten. Die übrigen sind in Forschungsinstituten, Industrie, Verwaltung usw. tätig. Doktorgrade

werden hauptsächlich von öffentlichen Hochschulen vergeben (nur eine private Hochschule hat zur Zeit das Promotionsrecht).

Die Zahl der jährlich verliehenen Doktorgrade variierte in den letzten Jahrzehnten stark: Die Zahl der Promotionen fiel von fast 4.000 in der zweiten Hälfte der 70er Jahre auf ungefähr 3.000 Anfang der 80er Jahre, mit einem weiteren Rückgang Ende der 80er Jahre und Anfang der 90er Jahre bis zu einem Durchschnitt von ungefähr 2.000 Promotionen pro Jahr. Interessanterweise stieg die Zahl am Ende der 90er Jahre wieder steil an und erreichte mit genau 4.000 im Jahr 1999 und 4.400 im Jahr 2001 einen neuen Höchststand. Nach Einschätzung der Regierung und unabhängiger Fachleute werden als „sichere“ Zahl ca. 3.000 Promotionen pro Jahr genannt, die für die rein demographische Reproduktion der polnischen Hochschullehrerschaft erforderlich wären, wobei auch die relativ hohe Zahl von promovierten Wissenschaftlern berücksichtigt ist, die das Land verlassen möchten.

Offensichtlich lässt also die Gesamtzahl der 2001 verliehenen Doktorate einen Trend zu höheren akademischen Abschlüssen erkennen, nicht jedoch einen verstärkten Eintritt von neu promovierten Doktoren in das Hochschulsystem. Kurz gesagt, die Zahl der Promovierten nimmt zu, aber die Zahl derer, die die Absicht haben und in der Lage sind, eine akademische Karriere zu beginnen, ist rückläufig. Der grundlegendste Faktor, der für diese Situation verantwortlich ist, ist die relativ geringe Attraktivität der Hochschullehrtätigkeit im Hinblick auf Bezahlung und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Es erscheint unmöglich, diesen Trend umzukehren, der dazu führt, dass immer mehr junge Promovierte den Hochschullehrerberuf nicht mehr anstreben oder das Hochschulsystem schnell wieder verlassen. Wissenschaft und öffentliches Hochschulsystem befinden sich derzeit in einer so tiefen Finanzierungskrise, dass das Durchschnittsgehalt im Hochschulsektor bei 95,5% des Durchschnittsgehaltes in der Industrie liegt (umgerechnet monatlich ca. 500 US-Dollar brutto). Noch wichtiger ist vielleicht, dass das durchschnittliche Hochschullehrergehalt im Jahr 2001 niedriger lag, als das der Lehrer im Sekundarbereich. Dies ist einer der Gründe, weshalb viele Hochschullehrer zusätzliche Energien entfalten, um ihr Einkommen zu verbessern: Sie sind nicht nur, wie bereits erwähnt, im privaten Hochschulsektor tätig; auch mit Forschungsaufträgen, Auslandsstipendien, Beraterverträgen, Vorträgen, Übersetzungen, schriftstellerischen Tätigkeiten o.ä. lassen sich die Ein-

künfte aufstocken. Deshalb stehen viele polnische Hochschullehrer finanziell doch besser da, als es die offiziellen Zahlen erkennen lassen.

5. Die unsichere Zukunft der Hochschullehrerschaft

Es scheint, dass die Zukunftsperspektiven der Hochschullehrer in Polen sich zumindest in einer Hinsicht nicht allzu sehr von denen in anderen Teilen der Welt unterscheiden – die Aussichten sind unsicher. Nach einer sehr stürmischen Dekade in den 90er Jahren weiß die polnische Hochschullehrerschaft noch immer nicht, in welche Richtung sie sich bewegt, da im letzten Jahrzehnt eine größere Reform des polnischen Hochschulsystems nicht vollzogen worden ist. Sowohl in finanzieller als auch in rechtlicher Hinsicht ist die Zukunft nicht nur für den öffentlichen, sondern auch für den privaten Hochschulsektor unbestimmt. Die Arbeitsbedingungen und Gehälter haben sich im öffentlichen Sektor deutlich verschlechtert, was zu Frustration und Unzufriedenheit führt; aber gleichzeitig sind im aufstrebenden Privatsektor neue Möglichkeiten entstanden (vgl. Altbach 1999; Levy 2002; Weiler 2001). Künftig wird der Kontext, in dem Hochschullehrer sich bewegen, wahrscheinlich sehr wesentlich stärker wettbewerbsorientiert und damit auch unvorhersehbar sein. Gleichzeitig bleiben die öffentlichen Hochschulinstitutionen weiterhin relativ unterfinanziert.

Zur Zeit werden in Polen Hochschulgesetzreformen in Angriff genommen, die den Prozess der schrittweisen Privatisierung des Hochschulwesens erleichtern könnten. Aber alle Entscheidungen über das öffentliche Hochschulsystem sind strikt politische Entscheidungen – und deshalb schwierig zu treffen und kaum zu prognostizieren. Allerdings stimmen sowohl weltweite wie lokale Einschätzungen darin überein, dass der Anteil der Hochschulen an den öffentlichen Ausgaben in Mitteleuropa künftig weiter zurückgehen wird, zu Lasten anderer großer gesellschaftlicher Bedarfe.

Höchst wahrscheinlich muss also in nächster Zukunft mit einem weiteren Absinken der staatlichen Unterstützung gerechnet werden. In Verbindung damit wird es zu weitreichenden Veränderungen in der Struktur der Hochschullehrerschaft kommen, zu größerer Rechenschaftspflicht und zu einer stärkeren Managementorientierung der Hochschulen. Es wird weniger Vollzeit- und mehr Teilzeitverträge geben, eine viel höhere Arbeitsbelastung und eine stärkere Betonung der Lehrtätigkeit. In traditi-

onellen Hochschulen beruhte das akademische Ansehen vor allem auf fortgeschrittenen Forschungsleistungen, während die Lehrtätigkeit geringer eingeschätzt wurde; sie wurde eher als eine Begleiterscheinung des forschungsorientierten akademischen Lebens gesehen. Aber mit dem Bedeutungszuwachs der Lehre und dem Anwachsen der Arbeitsbelastung wird das Schwergewicht wahrscheinlich sehr viel stärker auf die Lehrleistung gelegt werden. In dem Maße, wie die Lehre auf Kosten der Forschung eine immer bedeutendere Rolle für den Beruf des Hochschullehrers spielen wird, ist auch eine sich vertiefende Spaltung zwischen einem Kern von vollbeschäftigten Hochschullehrern und Randgruppen von schlecht bezahlten Lehrenden auf Teilzeitbasis zu erwarten. Schon jetzt ist die Universitätskarriere eine wenig attraktive Aussicht für die große Mehrheit der Studienabsolventen und einen beträchtlichen Teil der neu Promovierten. Die akademischen Karrierechancen sind sowohl im Hinblick auf die Aufstiegsmöglichkeiten wie auch auf die Bezahlung ungünstig. Das macht es immer schwieriger, talentierte junge Leute für die Universität zu gewinnen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die gegenwärtige Praxis der Unkündbarkeit für etablierte Wissenschaftler im neuen Hochschulgesetz nicht mehr beibehalten wird und beispielsweise durch immer wieder verlängerbare Fünfjahresverträge ersetzt wird. Zu erwarten ist auch eine Stärkung des privaten Sektors und eine zunehmende Mobilität von Hochschullehrern zwischen den beiden Sektoren. Schließlich, um mit einer etwas günstigeren Aussicht für die Hochschullehrerschaft der Zukunft zu enden: Polen tritt im Jahr 2004 der Europäischen Union bei – und damit auch dem europäischen akademischen Arbeitsmarkt. Dort eröffnen sich sicherlich neue Möglichkeiten für Hochschullehrer – in engerer Zusammenarbeit mit der sich globalisierenden akademischen Welt. Das ist die große Chance in diesem Jahrzehnt.

Literatur

- Altbach, Philip G. (ed.) 1999: *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Boston College CIHE, Chestnut Hill, MA.
- Altbach, Philip G. (ed.). 2000: *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Boston College CIHE, Chestnut Hill, MA.
- Burbules, Nicholas C. and Carlos Alberto Torres 2000: *Globalization and Education. Critical Perspectives*. Routledge.
- Currie, Jan and Newson, Janice (eds.) 1998: *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. Sage.

- Enders, Juergen (ed.) 2000: *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt am Main.
- Enders, Juergen. 1999: „Crisis? What crisis? The academic professions in the 'knowledge society'. *Higher Education* 38: 71-81.1999.
- Johnstone, D. Bruce 1999: „Higher Education Under Conditions of Transition to a Market Economy“. Available from his SUNY-Buffalo website.
- Kwiek, Marek 2003: „The State, the Market, and Higher Education. Challenges for the New Century“ in Marek Kwiek (ed.), *The University, Globalization, Central Europe*, Frankfurt: Peter Lang. 71-113.
- Kwiek, Marek 2002: „Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession“. In: Philip G. Altbach (ed.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: Boston College Center for International Higher Education. 281-305.
- Kwiek, Marek. and Finikov, Taras. 2001. *The Polish Law on Higher Education*. Kiev: Taxon Publishing House (in Ukrainian).
- Kwiek, Marek 2001: „Philosophical and Cultural Dimensions of Current Transformations of the Institution of the University“. *Higher Education in Europe*. Vol. XXVIII. No. 3/2001. Carfax, London. 39-51.
- Kwiek, Marek 2001: „Globalization and Higher Education?“. *Higher Education in Europe*. Vol. XXVI, No. 1/2001. Carfax, London. 23-41.
- Kwiek, Marek 2000: „The Nation-State, Globalization, and the Modern Institution of the University“. *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*, New York: Berghahn Books, vol. 96. December 2000. 74-99.
- Sadlak, Jan 1998: „Globalization and Concurrent Challenges for Higher Education“. In: Peter Scott (ed.). *The Globalization of Higher Education*. London: Open UP.
- Levy, Daniel C. 2002: „Unplanned Development: Perspectives on Private Higher Education's Emergent Roles“. Available from „PROPHE: Program of Research on Private Higher Education“ website.
- Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe (Higher Education. Basic Data)* (2000). Warsaw: Ministry of Education.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2001 (Higher Education and Its Finances in 2001)* (2002). Warsaw: Main Statistical Office.
- Tomusk, Voldemar 2000: *The Blinding Darkness of the Enlightenment. Towards the Understanding of Post State-Socialist Higher Education in Eastern Europe*. Turku: University of Turku Press.
- Ustawa o szkolnictwie wyższym* (1990) (*The Law on Higher Education*). Available on-line from <http://www.univ.gda.pl/szkwywz1.html>
- Weiler, Hans N. 2001: „States and Markets: Competing Paradigms for the Reform of Higher Education in Europe“. National Center for the Study of Privatization in Education. Occasional Paper No. 16.
- World Bank 2000a: *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. World Bank.
- World Bank 2000b: *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. World Bank.

Nachrichten aus Ost- und Mitteleuropa

UNGARN

Deutschsprachige Universität in Ungarn eröffnet

Ende November 2002 wurde in der ungarischen Hauptstadt Budapest die erste deutschsprachige Universität nach dem Zweiten Weltkrieg außerhalb des deutschsprachigen Raums eröffnet. Die *Guyala-Andrássy-Universität* trägt den Namen des Außenministers der österreichisch-ungarischen Monarchie (von 1871 bis 1897), der sich seinerzeit für ein friedliches Mitteleuropa engagierte. Die Universität, deren Gründung auf eine Initiative der ungarischen Regierung zurückgeht, will durch die Ausbildung einer Führungselite zur Integration des mitteleuropäischen Raumes in die Europäische Union beitragen. In einem unpolitischen, streng nach fachlichen Prinzipien ausgerichteten postgradualen Studium sollen Führungskräfte herangebildet werden, die mit der Vergangenheit und Gegenwart Mitteleuropas vertraut sind und Verständnis für die Besonderheiten der Region haben. Die derzeitigen Studienangebote in den Fächern „Vergleichende Staats- und Rechtswissenschaften“, „Internationale Beziehungen – Wirtschaft“, „Internationale Beziehungen – Diplomatie“ und „Mitteleuropäische Studien“ sollen den Absolventen juristische, ökonomische und diplomatische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die es ihnen ermöglichen werden, als Vertreter ihrer Länder die Integration der Region zu befördern.

Bereits im ersten Jahr haben sich ca. 60 Absolventen von ungarischen, deutschen, österreichischen, rumänischen, slowakischen und slowenischen Hochschulen an der *Guyala-Andrássy-Universität* eingeschrieben. Viel mehr sollen es auch künftig nicht werden (max. 75), um so die Qualität eines Studiums zu garantieren, das den Maßstäben einer Elite-Ausbildung gerecht wird. Das zweijährige (postgraduale) Zusatzstudium umfasst interdisziplinäre Ausbildungsangebote, erfolgt ausschließlich in deutscher Sprache, in einer aufgrund der Größe der Einrichtung als familiär zu bezeichnenden Atmosphäre und kann mit einem „Magister Artium“ (Master of Art) abgeschlossen werden. Die Studiengebühren betra-

gen derzeit pro Semester 100.000 HUF (ca. 430 €), sollen aber bereits im nächsten Studienjahr angehoben werden.

Die Finanzierung der Einrichtung erfolgt (außer über die erwähnten Studiengebühren) durch Zuschüsse vom ungarischen Staat, aber auch aus dem Ausland. So werden in den nächsten fünf Jahren je 2,5 Mio Euro aus Bayern und Baden-Württemberg an die Universität gezahlt, die Bundesregierung wird sich ebenfalls mit insgesamt 470.000 Euro beteiligen. Auch Österreich soll künftig in die Finanzierung eingebunden werden.

Quellen: Neue Züricher Zeitung vom 12.04.2002, S. 27; Süddeutsche Zeitung vom 26.11.2002, S. 14; Berliner Zeitung vom 04.12.2002, S. 14; <http://www.andrassyuni.hu>

ESTLAND

Neuere Entwicklungen im estnischen Hochschulwesen

Im Parlament der Republik Estland wurden im vergangenen Jahr (2002) umfangreiche Änderungen in den gesetzlichen Grundlagen zur Hochschulreform im Kontext des Bologna-Prozesses diskutiert und verabschiedet. Dies betraf insbesondere die Einführung von BA- und MA-Studiengängen an den nationalen Hochschulen, so dass die meisten Universitäten ihre Studienangebote bereits im akademischen Jahr 2002/03 entsprechend umgestellt haben. In diesem Zusammenhang erfolgte auch eine Einigung hinsichtlich einheitlicher Studienziele. Abhängig von der Fachrichtung dauern BA-Studiengänge zwischen drei und vier Jahren (wobei 180-240 ECTS angerechnet werden können), und MA-Studiengänge zwischen einem und zwei Jahren (wobei 60-120 ECTS angerechnet werden können). Postgraduale Ausbildungen werden auf drei bis vier Jahre limitiert (anstelle der bisherigen vier Jahre), wobei mit der Verkürzung der Studiendauer die Curricula in Umfang und Inhalt an die europäischer Universitäten angepasst wurden (Ausnahmen existieren weiterhin für bestimmte Fachrichtungen, wie z.B. die Medizin). Das zweistufige System wurde mit dem Studienjahr 2002/03 auf neuer gesetzlicher Grundlage eingeführt.

Eine weitere Differenzierung erfolgte in der berufsorientierten Hochschulausbildung an Fachhochschulen. Die Dauer von Fachhochschulaus-

bildungen wurde auf drei bis vier Jahre festgelegt (für die 180-240 ECTS angerechnet werden können), und die Anforderungen an die Fachhochschulausbildung wurden weitgehend vereinheitlicht. Bislang konnten estnische Fachhochschulen keine Master-Studiengänge anbieten. Mit den vorgenommenen Gesetzesänderungen eröffnen sich dafür neue Möglichkeiten, wenn die Fachhochschulen bestimmte Voraussetzungen erfüllen (wie z.B. in der Personalausstattung, bei der Kooperation mit Universitäten etc.).

Das in Estland seit 1997 existierende Akkreditierungssystem, basierend auf der Selbsteinschätzung der Einrichtung und dem peer-review-Verfahren, wird in Zukunft beibehalten. Angestrebt wird in diesem Kontext eine klare Aufgaben- und Kompetenzverteilung zwischen dem Bildungsministerium und dem Rat für Qualitätskontrolle im Hochschulbereich. Wichtige Vorschläge zur Veränderung betrafen die Kriterien, die die Einrichtungen erfüllen müssen, um den Status einer Universität zu erlangen.

Im Studienjahr 2001/02 haben 279 Studierende und 77 Hochschullehrer aus Estland über das ERASMUS-Programm die Möglichkeit zu einem Studien- oder Arbeitsaufenthalt im Ausland genutzt. Das Bildungsministerium des Landes erachtet es für notwendig, aus nationalen Ressourcen weitere Mittel bereitzustellen, um die Mobilität der Studierenden und Hochschulangehörigen zu erhöhen. Dies gilt vor allem auch im Hinblick auf den künftigen Bedarf an qualifizierten Hochschullehrern, so dass das Ministerium vorrangig Studierende in postgradualen Studiengängen in prioritären Bereichen (wie den technischen Fachrichtungen) fördern will.

Das geänderte Hochschulgesetz hat auch die Grundlagen für die Vergabe eines „Diploma Supplement“ geschaffen. Dieses – in englischer Sprache verfasste – Zertifikat soll zum einen eine Darstellung des estnischen Bildungssystems und zum anderen eine Beschreibung des erzielten Abschlusses beinhalten. Alle Studierenden, die nach dem Frühjahr 2003 ihr Studium beenden, werden bereits von dieser Änderung betroffen bzw. können davon profitieren.

Quelle: Legislative reforms in Estonia in relation to the European Higher Education Area. Developments as of November 2002, unter: http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/Latvija/konf_en.htm (International conference „Latvia in Bologna process“), Zugriff am 22.04.03

LETTLAND

Lettland im Bologna-Prozess: eine Bilanz

Anfang Dezember 2002 fand in der lettischen Hauptstadt Riga eine internationale Konferenz zum Bologna-Prozess unter Federführung der nationalen Hochschulrektorenkonferenz (Latvian Rectors' Council) und dem Informationszentrum ENIC/NARIC (European Networks of Information Centres/Network of National Academic Recognition Information Centres) mit Unterstützung des Finnisch-Lettischen bilateralen Projektes zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen statt. Die Tagung befasste sich im Kern mit den Fortschritten des Landes bei der Umsetzung der Beschlüsse aus der Bologna-Erklärung. An der Konferenz nahmen auch Vertreter aus den anderen baltischen Staaten sowie aus weiteren nordischen Ländern und internationalen Organisationen teil. Alle drei baltischen Staaten aus dem ehemaligen Verbund der Sowjetunion gehörten 1999 zu den Erstunterzeichnern der Bologna-Erklärung.

Die Bilanz des Engagements Lettlands im Bologna-Prozess fällt – wie im Abschlussbericht und in der EntschlieÙung zur Konferenz dargestellt – durchweg positiv aus. Wie es dort heißt, sei die Mehrheit der nationalen Hochschuleinrichtungen aktiv an der Ausgestaltung des Bologna-Prozesses beteiligt. Lettland habe jetzt die technischen Vorbereitungen für eine Einführung des Diploma Supplement abgeschlossen. Einige Einrichtungen würden bereits diese Zusatzdiplome vergeben; dies sei aber noch keine durchgängige Praxis an den Hochschulen des Landes. Angestrebt werde, dass die nationalen Einrichtungen das Diploma Supplement automatisch bei Studienabschluss an alle Absolventen vergeben.

Bereits Anfang der 90er Jahre wurden in Lettland BA- und MA-Studiengänge eingeführt. Lettland sieht sich auf diesem Gebiet nach eigenen Angaben derzeit als einer der Vorreiter unter den Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung. Mit der Einführung des gestuften Studiengangsystems in Lettland kam es gleichzeitig zu einer strikten Trennung zwischen „akademisch orientierter“ und „beruflich-fachlich orientierter“ Hochschulausbildung. Viele lettische Hochschulen praktizieren auch das europäische Kredit-Punkte-System zur Anerkennung von Teilleistungen während eines Studiums.

Die Mobilität unter den Studierenden und Hochschulangehörigen hat seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung leicht zugenommen. Um

eine spürbare Steigerung in der Mobilität zu erreichen, würden aber zusätzliche Finanzmittel benötigt, so ein Ergebnis der Konferenz, noch immer liege die Quote der „outgoing-Studierenden“ deutlich über dem Anteil der „incoming-Studierenden“. Aus diesem Grund werden zusätzliche Maßnahmen für notwendig erachtet, um vor allem Studierende, die aus den Ländern kommen, die an der Errichtung des europäischen Hochschulraumes beteiligt sind, zu einem (Teil-)Studium in Lettland zu motivieren.

Lettland verfügt über ein entwickeltes System der Qualitätskontrolle im Hochschulbereich, d.h. die Akkreditierung von Studiengängen und Hochschulen wird von Evaluierungskommissionen unter Beteiligung ausländischer Experten vorgenommen. In Zukunft soll der internen Qualitätskontrolle an Hochschulen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Obwohl viele lettische Hochschulen mit ausländischen Partnern bei der Curriculumentwicklung zusammenarbeiten und bereits gemeinsame Ausbildungsprogramme entwickelt haben, werden noch keine gemeinsamen Diplome vergeben. Dies sei eines der nächsten Ziele im Kontext des Bologna-Prozesses.

Zur Koordination der künftigen Aktivitäten, die die Umsetzung der Bologna-Erklärung in Lettland fördern sollen, wird demnächst eine Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums, der Hochschulrektorenkonferenz, des Hochschulrates und der lettischen Studentenvereinigung gebildet.

Quelle: Latvian Rectors' Council unter:

http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/Latvija/conclusions.doc

RUSSLAND

Die Russische Föderation und die Bologna-Erklärung – widersprüchliche Entwicklungen

Der Bildungsminister der Russischen Föderation, Vladimir Filippov, hat Ende des Jahres 2002 während eines internationalen Workshops in St. Petersburg zum Thema „Die Integration der russischen Hochschulen in das gesamteuropäische Hochschulbildungssystem: Probleme und Perspektiven“ erklärt, dass es für die nationalen Hochschulen des Landes keinen

anderen Ausweg gäbe als die Integration in den gesamteuropäischen Hochschulraum. Auch wenn Russland nicht zu den Erstunterzeichnern der Bologna-Erklärung gehöre, rechne man damit, diese im Jahr 2003 zu unterzeichnen. Mit der Erfüllung der Anforderungen aus der Bologna-Erklärung sollen seinen Worten zufolge vor allem die russischen Hochschuldiplome für westliche Arbeitgeber verständlich gemacht werden. Und er führte noch einen weiteren Grund an, weshalb die Russische Föderation diese Erklärung jetzt unterzeichnen müsse: „um die Spielregeln vom Standpunkt der nationalen Interessen aus mitzubestimmen!“ (siehe unter: <http://www.informika.rutext/new/press> vom 04.12.2002).

Nur wenige Wochen zuvor hatte der Präsident des Landes, Vladimir Putin, die Richtlinien für eine Konzeption gebilligt, in der es um die staatliche Politik auf dem Gebiet der „Ausbildung von nationalen Kadern aus dem Ausland an russischen Bildungseinrichtungen“ geht. Dieses „Strategie-Papier“ zielt insbesondere auf das sogenannte „nahe Ausland“, d.h. auf die ehemaligen Republiken aus dem Bestand der Sowjetunion, die wieder in einem „einheitlichen Bildungsraum der GUS“ unter russischer Vorherrschaft (!) zusammengeführt werden sollten. Eindeutig wird in der Konzeption gesagt, dass es das erklärte Ziel der staatlichen Politik in diesem Kontext sei, „die geopolitischen und sozioökonomischen Interessen Russlands durchzusetzen“. Der Bologna-Prozess findet in der Konzeption auch Erwähnung, allerdings nur an einer Stelle mit einem Verweis darauf, dass die staatliche Politik das Ziel verfolge, die Einflüsse zu studieren, die von der Globalisierung des Bildungswesens in der ganzen Welt ausgehen, und die konzeptuellen und organisatorischen Grundlagen des Bologna-Prozesses dahingehend zu prüfen, ob eine Integration des russischen Bildungssystems unter Berücksichtigung der geopolitischen und sozioökonomischen Interessen des Landes möglich sei (siehe unter: <http://www.informika.ru>, Link: Osnovnye položenija Koncepzii gosudrstvennoj politiki Rossii (...), veröffentlicht am 05.12.2002).

KAUKASUS UND ZENTRALASIEN

Wissenschaft und Hochschulen entlang der Seidenstraße – eine Terra incognita?

„*Bildung und Wissenschaft entlang der Seidenstraße*“ war der Titel einer Veranstaltung zu Beginn des Jahres 2003, die vom DAAD in Bonn organisiert wurde. Die aus der Historie bekannte Verbindung zwischen Orient und Okzident, die inzwischen Gegenstand einer modernen „Seidenstraßenforschung“ (in der Archäologie, Geographie, Linguistik etc.) geworden ist, spielt heute zunehmend für den Wissenstransfer zwischen diesen beiden Regionen eine wichtige Rolle. Wie ist es aber um die Bildungs- und vor allem Hochschul- und Wissenschaftssysteme der Länder entlang der Seidenstraße bestellt, die sich nach dem Zerfall der Sowjetunion als neue (alte) Nationalstaaten konstituierten? Wie alle postkommunistischen Transformationsstaaten haben sie mit erheblichen bildungspolitischen Schwierigkeiten zu kämpfen, die in unserer Wahrnehmung – nach Aussagen des DAAD – bislang zumindest sträflich vernachlässigt wurden. Die schwierigen Bedingungen an den unterfinanzierten Hochschulen in der Region sind eine Aufgabe, vor denen die nationalen Regierungen aller Länder der Region stehen, die aber auch eine Herausforderung für ein internationales Engagements Deutschlands darstellen. Die Studiengänge an den Hochschulen müssen von Grund auf reformiert werden, wobei internationale Hilfe sehr gefragt ist – sei es in Form von Lehrmitteln, Lehrplänen oder Personal bis hin zur Einrichtung deutscher Fakultäten an bestehenden nationalen Hochschulen. Qualifizierten akademischen Nachwuchs in den Ländern heranzubilden, ist eine völlig neue Aufgabe, da dies früher zentral durch die „Union“ in Moskau erfolgte. Ein recht pessimistisches Bild der Hochschulausbildung in diesen Ländern entwarf eine ehemalige DAAD-Lektorin, die ein Projektbüro in Tiflis leitet. Sie meinte, dass Universitäten ihre Absolventen nicht für den Arbeitsmarkt ausbildeten, sondern dass dort nur die künftigen Arbeitslosen herangebildet würden.

Interessanterweise ist Deutsch immer noch eine der gefragtesten Fremdsprachen in den neuen unabhängigen Staaten in der Kaukasusregion und Zentralasiens. Gerade im letzten Jahr kamen etwa 1.000 Studierende (gefördert vom DAAD) aus den 8 Staaten entlang der Seidenstraße – aus Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Kasachstan, Usbekistan, Tadschikistan, Turkmenistan und der Kirgisischen Republik zu einem Hochschulstudium nach Deutschland.

Quellen: <http://www.daad.de>; FAZ vom 30.01.2003, S. 9/10; Berliner Zeitung vom 05.02.2003, S. 12

POLEN

Willy Brandt-Zentrum in Breslau eröffnet

Bundeskanzler Gerhard Schröder und sein polnischer Amtskollege Leszek Miller haben Mitte Juni 2002 das „Willy-Brandt-Zentrum für Deutschland- und Europa-Studien“ an der Universität Breslau (Wroclaw) eröffnet. Es soll in Polen die wissenschaftliche Beschäftigung mit Deutschland und mit den deutsch-polnischen Beziehungen im zusammenwachsenden Europa fördern. Vom Herbst an werden sich dort junge Wissenschaftler aus den Kultur- und Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften auf ihre Dissertationen vorbereiten und dabei auch von deutschen Forschern betreut werden. Das Zentrum wird vom Deutschen Akademischen Austauschdienst und der Universität Breslau getragen. Sie stellt sechs Lehrstühle zur Verfügung und gewährt dem Zentrum autonomen Status.

Quellen: <http://www.kowi.de>; auch: <http://www.uni.wroc.pl/300-years/index.html>

BELARUS

Die Europäische Humanistische Universität – eine erfolgreiche Privathochschule in Minsk

Bereits seit 1992 existiert in der belarussischen Hauptstadt Minsk eine nicht-staatliche Hochschule: die Europäische Humanistische Universität (EHU). Zu den Gründern dieser Universität gehörten sowohl das Bildungsministerium der Republik Belarus als auch der Metropolit von Minsk und Sluzk, das Oberhaupt der belarussischen Orthodoxie. In ihrem inhaltlichen Profil orientiert sich die EHU am Vorbild der Central European University in Budapest. Wie alle privaten Hochschulen in Belarus (im Jahr 2000 insgesamt 14) unterliegt die EHU einer strengen Aufsicht und oft bis ins Detail gehenden Rahmenvorschriften des Bildungsministeriums. Den Absolventen der EHU ist nach wie vor der Zugang zum staatlichen Beschäftigungssektor verschlossen, die Diplome werden jedoch im In- und Ausland anerkannt. Die Finanzierung der Hochschule erfolgt hauptsächlich durch Zuwendungen der Open Society Foundation (George

Soros), durch Programme der Europäischen Union und einige ihrer Mitgliedsstaaten sowie durch Studiengebühren. Derzeit gibt es 10 Fakultäten an dieser Hochschule. Seit Juni 1998 gehört dazu auch ein Institut für Deutschlandstudien.

Seit ihrer Gründung wird die EHU durch den Rektor Anatoly Michailov, Professor der Philosophie und Mitglied der Belarussischen Akademie der Wissenschaften, geleitet. Michailov wurde am 6. März 2003 vom französischen Botschafter in der Republik Belarus mit der Auszeichnung eines Ritters der „Akademischen Palmen“ geehrt. Zu den Fakultäten an der EHU gehört seit 1993 eine Französisch-Belarussische Fakultät für Politik- und Verwaltungswissenschaften. Die französische Botschaft betonte bei der Auszeichnung von Michailov, dass man damit nicht nur sein hervorragendes pädagogisches Talent ehren wolle, sondern dass dies auch eine Auszeichnung für die ganze Einrichtung sei.

Quellen: Michael Staack (Gründungsdirektor des Instituts für Deutschlandstudien an der EHU Minsk, West-östliche Bildungsk Kooperation (internes unveröff. Papier); <http://www.bdg.by/news/news.htm?40247,1> (Link: Rektor EHU nagražden franzuzkim ordenom)

Zusammenstellung und Bearbeitung:
Christine Teichmann (Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart¹

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990-1998²

Nesvetailov, G./H. Etkowitz/W. Meske/J. Mosoni-Fried (eds.): *Transforming Science and Technology Systems. The Endless Transition?* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 23). IOS Press, Amsterdam 1998. 375 pp. € 82,-. ISBN 90 5199 370 6. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

Political decisions, economic changes and processes of democratisation have led to the fragmentation of STS in most Central and Eastern European countries. This volume discusses the tasks, problems and opportunities faced in restructuring S&T. The main focus is on changes in industrial R&D – with transition to a market economy, privatisation and international opening, this has proven to be a crucial element in restructuring S&T. The individual CEE countries are compared with each other and with the centrally organised transformation of S&T in China and Vietnam, and the objectives are contrasted with current trends in NATO countries. Possibilities for restructuring are discussed, as is the potential for political influence – also from EU and NATO countries. The issue's topicality, the comparative approach used, and the range of countries considered all result in a book of interest to a wide readership in science, industry and politics in both CEE and NATO countries.

Gralki, Renate: *Hochschulen ausgewählter GUS-Staaten und der baltischen Republiken. Anschriftenverzeichnis*. Hrsg. von der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst, Berlin 1993. 100 S.

¹ "Osteuropa" steht an dieser Stelle vereinfachend für die früher sozialistischen Staaten Ostmittel-, Ost- und Südosteuropas sowie die außereuropäischen Staaten, die vormals als Sowjetrepubliken zur UdSSR gehörten. Formal werden hier selbstständige Publikationen erfasst, d.h. unselbstständig erschienene Zeitschriften- und Sammelbandartikel finden sich nicht berücksichtigt. Thematisch sind Publikationen einbezogen, die sich (a) mit der Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte osteuropäischer Staaten ab 1917 (Sowjetunion) bzw. ab 1945 (alle anderen Länder), (b) mit der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung in Osteuropa seit 1990 sowie (c) mit den west-ost-europäischen Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen beschäftigen. Berücksichtigung finden Publikationen in deutscher und englischer Sprache.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, HoF Wittenberg, Wittenberg 1999, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12.50, Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg.

Das Anschriftenverzeichnis wurde für die Hochschulen der seit Dezember 1991 existierenden unabhängigen Staaten Rußland, Ukraine, Weißrußland, Litauen, Lettland und Estland, basierend auf dem „International Handbook of Universities/International Association of Universities“ (12. Aufl., De Gruyter, Berlin 1991), zusammengestellt.

Verein deutscher Archivare (Hg.): *Zusammenarbeit deutscher Archive wissenschaftlicher Einrichtungen mit Archiven ostmitteleuropäischer und osteuropäischer Staaten*. o.O. [Dresden?] 1998. 92 S. Bezug: VdA – Verband deutscher Archivarinnen und Archivare e.V., Postfach 2119, 99402 Weimar, info@vda.archiv.net. Komplette auch als pdf-file unter: http://www.ua.tu-dresden.de/pdf_docs/ft.pdf (Zugriff am 23.11.2002).

Im Mittelpunkt der Frühjahrstagung der Fachgruppe 8 im Verein deutscher Archivare 1998 stand die Zusammenarbeit der Archivare an wissenschaftlichen Einrichtungen mit ihren Partnern in den ostmitteleuropäischen und osteuropäischen Staaten. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „Archiv und Auslandsbeziehungen der Technischen Universität Dresden in Geschichte und Gegenwart“ (Matthias Lienert), „Archivüberlieferungen zur Geschichte Estlands, Livlands und Kurlands in der Bundesrepublik Deutschland“ (Peter Wörster) sowie „Das Archiv der Polnischen Akademie der Wissenschaften und die Archive wissenschaftlicher Einrichtungen in Polen“ (Hanna Krajewska).

Höslér, Joachim: *Die sowjetische Geschichtswissenschaft 1953 bis 1991. Studien zur Methodologie- und Organisationsgeschichte* (Osteuropastudien der Hochschulen des Landes Hessen, Reihe II, Marburger Abhandlungen zur Geschichte und Kultur Osteuropas Bd. 34). Verlag Otto Sagner, München 1995. 359 S. Im Buchhandel.

Die Publikation gliedert sich gemäß einer vom Autor vorgenommenen Periodisierung der Entwicklung der sowjetischen Geschichtswissenschaft in vier große Kapitel: die Periode zwischen 1953 bis 1960, die zunächst von einer Phase der Neuorientierung nach Stalins Tod geprägt war, sich dann jedoch mehr und mehr einer antirevisionistischen Kritik ausgesetzt sah; eine zweite Phase, welche die kompletten sechziger Jahre umfasst, und deren grundlegende Tendenzen sich mit den Schlagworten Dissidenz und Professionalisierung umschreiben lassen; die dritte Phase umfaßt den Zeitraum zwischen 1970 und 1986, in welchem nach den bewegten sechziger Jahren immer mehr Routine und Retardierung die Oberhand gewannen; und schließlich die vierte Etappe der sowjetischen Geschichtswissenschaft, durch die Perestrojka eingeleitet wurde und mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion ihr Ende fand. Der Autor rekonstruiert in diesen vier Kapiteln die dominierenden methodischen Diskussionen innerhalb der sowjetischen Geschichtswissenschaft sowie die Konflikte zwischen den ideologischen Vorgaben seitens der Politik und den wissenschaftlichen Bemühungen der Historiker.

Holloway, David: *Stalin and the Bomb. The Soviet Union and Atomic Energy 1939-1956*. Yale University Press, New Haven/London 1994. 464 S. €49,62 (als Taschenbuch €19,80). ISBN 0300060564. Im internationalen Buchhandel.

Im Gegensatz zu Chemie und Mathematik war die Physik im Russland der Zarenzeit eine unterentwickelte Disziplin. Daran änderte die Oktoberrevolution wenig, wenn auch die Leninrader Schule unter Abram Ioffe einige hervorragende Wissenschaftler hervorbrachte. Mehrere davon wurden ab 1934 Opfer der Repressionen im Zusammenhang der Parteisäuberungen. Ungeschoren blieb Igor Kurtschatov, der künftige Vater der sowjetischen Bombe. Er begriff sofort, daß die Ende 1938 in Berlin entdeckte Fusion des Urankerns eine völlig neuartige Energiequelle erschloß. Doch technische Schwierigkeiten und der Krieg mit Deutschland verzögerten die Forschungen, welche erst ab 1943 wieder aktiv gefördert wur-

den. Dank britischer Spione, allen voran der theoretische Physiker Klaus Fuchs, wurde Kurtschatov über das Kernwaffenprojekt der westlichen Alliierten lückenlos auf dem Laufenden gehalten. Doch Stalin erachtete diese Arbeiten nicht als kriegsentscheidend und begriff auch die strategische Bedeutung von Kernwaffen nicht, bis sie Hiroshima und Nagasaki dem Erdboden gleichmachten. Auf seinen Befehl hin wurde nun in der kriegsverwüsteten Sowjetunion auf breiter Front überall gleichzeitig vorgegangen, um die sowjetische Bombe so schnell wie möglich zu entwickeln. Für die Bauarbeiten wurden die menschlichen Ressourcen des „Archipel Gulag“ rücksichtslos ausgenutzt, Zehntausende von politischen Gefangenen starben dabei an Erschöpfung, Unterernährung und Krankheit. Auf Grund der von Fuchs gelieferten Information gingen die Sowjets genau nach dem Vorbild des Manhattan-Projekts vor: die einfache Uranbombe nach dem Kanonenrohrkonzept und die höchst anspruchsvolle Plutoniumbombe nach dem Implosionsprinzip wurden parallel vorangetrieben. Am 29. August 1949 – mehrere Jahre früher, als es die amerikanischen Geheimdienste erwartet hatten – wurde auf dem Testgelände von Semipalatinsk eine getreue Kopie der amerikanischen Plutoniumbombe gezündet. Holloway, Politologe und Historiker, reichert seine akribische Analyse mit zahlreichen Zitaten und biographischen Notizen über die maßgeblichen sowjetischen Wissenschaftler an.

2. Publikationen ab 1999

Walker, R.S./M.F. Taylor (eds.): ***Information Dissemination and Access in Russia and Eastern Europe. Problems and Solutions in East and West*** (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 26). IOS Press, Amsterdam 1999. 228 pp. €82. ISBN 90 5199 420 6. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

This book is the outcome of an international workshop held at Essex University in August 1997. It fulfils three unique functions. It examines obstacles and solutions to the promotion of access to and the dissemination of social science information. In general, little attention has been paid to the dissemination of social science information either nationally or internationally, despite the fact that the information revolution is constantly in the headlines. It brings together specialists from Russia, Eastern and Western Europe to discuss these issues from the broad European perspective, although particular attention is paid to the problems of dissemination and access in Russia and Eastern Europe which are rarely addressed in the Western literature. It also brings together specialists from the three major communities involved in the circulation of information, groups which rarely speak to each other: data providers, data brokers and data users. The result is a series of illuminating insights into the access and dissemination issues confronting these different geographical and functional communities and some imaginative proposals about ways in which obstacles and problems might be overcome.

Jähnert, Gabriele/Jana Gohrisch/Daphne Hahn/Hildegard Maria Nickel/Iris Peinl/Katrin Schäfgen (eds.): ***Gender in Transition in Eastern and Central Europe Proceedings***. trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2001. 338 S. €29,90. Im Buchhandel.

Der Band vereinigt die Beiträge einer gleichnamigen Tagung, auf welcher die Transformationsprozesse in Ost- und Mitteleuropa unter dem Aspekt der Geschlechterverhältnisse analysiert wurden. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem Fragen der Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung innerhalb der Universitäten. Diesen Fragen widmen sich folgende Beiträge: „ZiF – the Centre for Interdisciplinary Women’s Studies. A paradigm for the Institutionalization of Women’s and Gender Studies“ (Hildegard Maria

Nickel), „On the Problems of Feminist Theorising and Integrating Women’s/Gender Studies in the Baltics/Latvia“, „Gender Studies at Humboldt University. The Process of Institutionalization in Germany“ (Katrin Schäfgen), „Gender Studies at Warsaw University“ (Malgorzata Fuszara), „The Status of Women’s and Gender Studies at Universities in Post-Communist Countries: the Example of the Czech Republic. Experiences from the First Ten Years After the Change“ (Eva Vesinova-Kalivodova/Jirina Siklova), „Ten Years of Gender Studies in Russia: We Have Been Able to Accomplish a Lot and Look Forward with Optimism“ (Zoya A. Khotkina) und „Institutionalization of Gender/Women’s Studies in Russia/St. Petersburg“ (Olga Lipovskaya).

Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten* (HoF-Arbeitsberichte 5’02), hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg 2002. 42 S. Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg, institut@hof.uni-halle.de

Die Transformation der sozialistischen Hochschulsysteme im Kontext der postkommunistischen Transformation auf der gesellschaftlichen Makroebene in den ostmittel- und osteuropäischen Ländern ist seit mehr als 10 Jahren Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen, die entsprechend ihrer primären Verankerung entweder als *nationale Forschungen* gelten, da sie in Forschungseinrichtungen bzw. von WissenschaftlerInnen durchgeführt werden, die in diesen Ländern beheimatet und direkt in den Prozeß der Umgestaltung involviert sind, oder als *internationale Forschungen* angesehen werden, da sie außerhalb der Länder der Regionen erfolgen, oft von internationalen Organisationen initiiert bzw. von externen WissenschaftlerInnen ausgeführt werden, die einem anderen nationalen Kontext entstammen, oder aber als *international vergleichende Forschung* einzuordnen sind, sofern in internationale Untersuchungen die Hochschulsysteme mehrerer Länder einbezogen und anhand bestimmter Kriterien verglichen werden. In dem vorliegenden Bericht wird eine Bilanz der Forschungen zur Hochschultransformationforschung der mittel- und osteuropäischen Länder vorgelegt und der Versuch unternommen, die Erträge für die Hochschulforschung zu identifizieren.

Prahl, Thomas: *Studienführer Russische Föderation, Baltische Staaten*, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD, Verlag W. Bertelsmann, Bielefeld 2001. 174 S. €14,90. Im Buchhandel.

Den größten Teil des Führers bilden die vier Länderkapitel Estland, Lettland, Litauen und die Russische Föderation, wobei jedes dieser Kapitel mit einer Darstellung des aktuellen Standes im jeweiligen Hochschulsystem beginnt. Neben den Informationen zum Studienaufbau, Studiengängen und Abschlüssen werden für die baltischen Republiken sämtliche, für die Russische Föderation die wichtigsten Universitäten und Hochschulen aufgelistet. Schließlich aktuelle Informationen über Stipendien- und Fördermöglichkeiten und ein Adressenteil.

Linden, Brigitte: *Studienführer Mittel- und Osteuropa. Polen, Tschechische Republik, Slowakische Republik, Ungarn, Rumänien*, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD, Verlag W. Bertelsmann, Bielefeld 2000. 193 S. €14,90. Im Buchhandel.

Den Hauptteil bilden die fünf Länderkapitel Polen, Tschechische Republik, Slowakische Republik, Ungarn und Rumänien mit einer ausführlichen Darstellung des Bildungssystems und des Hochschulwesens. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das Thema Bewerbung. Zu-

dem ein Verzeichnis sämtlicher Adressen aller Hochschulen dieser Länder sowie länderspezifischer Informationsquellen.

Pak, Namik K./Kostadinka Simeonova/Ergun Türkcan (eds.): *Strategies of International Scientific Cooperation in South-East Europe* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 30). IOS Press, Amsterdam 2000. 216 pp. € 82,-. ISBN 90 5199 493 1. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

This book places the role of international scientific cooperation in the framework of the phases of the evolution of science policy, and emphasizes the necessity of a more articulate handling of international scientific cooperation in South-East Europe as a priority of S&T policy. The main message of this book concerns the role of partnership and the involvement of a variety of players in international scientific cooperation in the region, in particular of industry, which presently plays a minor role. A new balance must be established between the still prevailing 'internal' international scientific cooperation and the search for new forms and methods on the individual and institutional level for coping strategies. Contributors to this book work for different institutions: academic R&D units, universities, governmental funding agencies, ministries, nongovernmental organizations, private consulting firms in R&D and international organizations. The following topics are being discussed: national strategies of cooperation, impact on economic development, regional and global strategies and networks.

Akovali, G./Z.A. Mansurov (eds.): *The Role of Government and Research Institutes in the Planning of Research and Development in some Central Asian and Caucasian Republics* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 32). IOS Press, Amsterdam 2000, 288 pp. €82. ISBN 1 58603 022 1. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

This book gathers views of a group of experts from some Central Asian Republics i.e. Kazakhstan, Uzbekistan, Turkmenistan, Kyrgyzstan, Tajikistan and from Caucasian Republics, i.e. USA, Russia, CE and Turkey, on the current status and future trends of research and development in Central Asian and Caucasian Republics. Their analysis and evaluation assesses the best existing practice in model countries to identify the right model and strategy for upgrading of research and development in Central Asian and Caucasian Republics. In addition, suggestions are presented for the administrative re-organization of state institutions in order to achieve a more effective interaction and planning of research and development.

Pak, N.K./K. Simeonova/E. Türcan (eds.): *Strategies of the International Scientific Cooperation in South-East Europe*. IOS Press, Amsterdam 2000, 216 pp. € 82. ISBN 90 5199 493 1. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

This book places the role of international scientific cooperation in the framework of the phases of the evolution of science policy, and emphasizes the necessity of a more articulate handling of international scientific cooperation in South-East Europe as a priority of S&T policy. The main message of this book concerns the role of partnership and the involvement of a variety of players in international scientific cooperation in the region, in particular of industry, which presently plays a minor role. A new balance must be established between the still prevailing 'internal' international scientific cooperation and the search for new forms and methods on the individual and institutional level for coping strategies. Contribut-

ers to this book work for different institutions: academic R&D units, universities, governmental funding agencies, ministries, nongovernmental organizations, private consulting firms in R&D and international organizations. The following topics are being discussed: national strategies of cooperation, impact on economic development, regional and global strategies and networks.

Eimermacher, Karl/Ursula Justus (Hg.): *Vom Sinn und Unsinn westlicher Förderung in Rußland*. Bochum 2002. 228 S. Bezug bei: Lotmann-Institut für russische und sowjetische Kultur (Ruhr-Universität), Gebäude GB 8/156, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, lirs@ruhr-uni-bochum.de.

Die Zusammenarbeit mit den verschiedensten Einrichtungen in Rußland und den anderen GUS-Staaten hat sowohl im Bereich von Hochschule und Wissenschaft als auch im Rahmen von Städtepartnerschaften und Nichtstaatlichen Organisationen ihre Pionierphase hinter sich. Die 9. Arbeitsbesprechung über Hochschulkontakte zwischen NRW und Rußland/GUS, die am 8. und 9. November 2001 an der Ruhr-Universität stattfand, zog daher eine kritische Bilanz ihrer Erfolge und Misserfolge. Dabei sollte neben einer Bilanz der Hochschulförderung in Rußland vor allem die Vorstellung alternativer Konzeptionen im Zentrum der Tagung stehen. Im hochschulpolitischen Kontext interessieren folgende Beiträge: „Von Geldern und Menschen: Einsätze, Gewinne und Verluste bei der Förderung von Hochschulen und Wissenschaft in Rußland“ (Karl Eimermacher), „Hochschulkooperation Ost-West auf dem Prüfstand: Wo liegen die Defizite der Förderung?“ (Christine Teichmann), „Westliche Stiftungen in Rußland: Verantwortung für eine kommende Landschaft“ (Irina Iurna), „Zum Entwicklungsmodell einer ‚Provinz‘-Hochschule unter den Bedingungen einer effektiven internationalen Zusammenarbeit“ (Valerij Gvozdev), „Sisyphos auf dem Weg nach Europa ohne Ziel? Hochschulreform in der postkommunistischen Gesellschaft“ (Manfred Heinemann), „Widersprüchliche Transformation: Kooperationsmöglichkeiten mit weißrussischen Hochschulen“ (Sergej Laboda), „Nicht jeder ist ein Bobby Fischer. Wie können russischsprachige Forschungen und Veröffentlichungen in die internationale wissenschaftliche Szene integriert werden?“ (Galina Paramei), „Zwischen Entprovinzialisierung und Enttäuschung: acht Jahre Kooperationserfahrung zwischen der Ruhr-Universität Bochum und der Staatsuniversität Kemerovo“ (Bernd Bonwetsch), „Wo uns der Schuh drückt – eine (selbst-)kritische Bilanz“ (Hans Heinrich Bukow), „Der Weg zu einer erfolgreichen Kooperation“ (Svetlana Kibardina), „Kooperationserfahrung im Bereich Soziale Arbeit in Archangel’sk“ (Friedrich Schmidt), „Eindrücke und Bilanz“ (Irina Amzarakova) und „Ergänzende Bemerkungen“ (Ernst-Ulrich Huster).

Mierau, Fritz: *Mein russisches Jahrhundert. Autobiographie*. Edition Nautilus, Hamburg 2002. 316 S. €19,90. Im Buchhandel.

Mit dieser Autobiographie legt der 1934 geborene Fritz Mierau, der als einer der bedeutendsten ostdeutschen Slawisten und Dolmetscher der russischen Moderne gilt, seine Lebenserinnerungen vor. Für mehr als 100 Bücher zeichnete er sich als Autor, Herausgeber oder Übersetzer verantwortlich und brachte mit den Werken von Mandelstam, Babel, Makowski u.v.a. eine lebendig gebliebene und provokative Literatur nach Deutschland. Auch sein persönliches Leben war von dem Streben nach Eigenständigkeit geprägt: 1957 trat er aus der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft aus, 1962 verließ er die Humboldt-Universität, 1980 kündigte er der Akademie der Wissenschaften und verzichtete damit erneut auf ein festes Einkommen. So fand sein wissenschaftliches Leben oft außerhalb der offiziellen Bahnen, ohne Parteibuch und Universitätskarriere, statt dessen mit Begeisterung und der Unterstützung seiner Frau Sieglinde statt. Auch nach dem Umbruch 1989 blieb der Philologe höchst aktiv und edierte unter anderem die Schriften des 1937 ermordeten Religionsphilosophen Pawel Florenski und des russophilen deutschen Anarchisten Franz Jung. Naturgemäß spielte sich ein Großteil seines Lebens in Gestalt von Reisen durch die Sowjet-

union bzw. Russland ab. Lebendig wird bei deren Schilderungen wie bei der Darstellung des slawistischen Wissenschafts- und Editionsbetriebs in der DDR ein wichtiges Kapitel des Wissenschafts- und Kulturkontakts zwischen Deutschland/DDR und Russland/Sowjetunion.

Peer Pasternack / Daniel Hechler (Berlin/Leipzig)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland von 1945 bis zur Gegenwart¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Berlin/Leipzig

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990-1998²

Hoffmann, Siegfried: *Bücher – meine Wegbegleiter. Erinnerungen eines Leipziger Verlegers*. Tauchaer Verlag, Taucha 1998. 86 S. €8,40. Im Buchhandel.

Memoiren des Leipziger Verlegers, Buchexporteurs und Vorstehers des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler zu Leipzig. Zu den herausragenden Aufgaben seines Lebens gehörte die Leitung des Fachbuchverlags von 1960 bis 1983. Dieser Verlag widmete sich neben der Herausgabe von Fachliteratur aller Wissensgebiete für die Fachschul- und Meisterausbildung sowie Betriebsanleitungen und Reparaturhandbüchern für die Kraftfahrzeugsindustrie auch der Publikation von populärwissenschaftlicher Literatur.

Neuhaus, Friedmann: *Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993*. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. u.a. 1998. 442 S. € 50,10. Im Buchhandel.

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbständige Publikationen: Monographien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ / DDR / Ostdeutschland 1945-1995*. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1999, 566 S., ISBN 3-89271-878-4, €49,-.

Der Autor zeichnet in seiner Dissertation die Umgestaltung des ostdeutschen Schulwesens und insbesondere die Reform des Geschichtsunterrichts in Thüringen nach. Ausgangspunkt der Untersuchung ist dabei die Reform des Lehrplans für Geschichte in der zweiten Hälfte der 80er Jahre, welche von Volksbildungsministerin Margot Honecker unter der formulierten Zielstellung, Geschichte müsse so gelehrt werden, wie sie tatsächlich verlaufen sei, initiiert worden sei. Dabei steht vor allem der Zusammenhang von Geschichtspolitik der SED und den Inhalten des Geschichtsunterrichts im Zentrum der Untersuchung, welcher anhand der intern und öffentlich geführten Diskussion über diesen neuen Lehrplan herausgearbeitet wird. Wenngleich diese Reform an inneren Widersprüchen scheiterte, war sie doch Ausgangspunkt für die Umgestaltung des Geschichtsunterrichts nach dem Umbruch 1989/90, wie am Beispiel der Lehrplanentwicklung in Thüringen entwickelt wird. Abschließend lenkt der Autor seinen Blick auf das Dilemma der Gleichzeitigkeit von rascher institutioneller Umwälzung einerseits und einem sehr viel langsameren Mentalitätswandel andererseits.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Geschichtswissenschaft (Hg.): *Hallesche Beiträge zur Zeitgeschichte, Heft 5*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 1998. Bezug: Institut für Geschichte der Universität Halle-Wittenberg, Professur Zeitgeschichte, Postfach 8, 06099 Halle/S., rupieper@geschichte.uni-halle.de

Das Heft konzentriert sich auf die Zeitgeschichte nach 1945. In allen Beiträgen werden bisher nicht zugängliche archivalische Dokumente veröffentlicht. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Artikel: „Die inoffizielle Tätigkeit von Johannes Irmscher für die Staatssicherheit der DDR“ (Isolde Stark) – Irmscher war führender Vertreter der Altertumswissenschaften, insbesondere der klassischen Philologie, Byzantinistik und Patristik der DDR und genoss lange Zeit als parteiloser Wissenschaftler das Image eines „bürgerlichen“ Forschers; „1958 – Ein dramatisches Jahr an der Martin-Luther-Universität. Zu Ulbrichts Säuberungsaktion: Der ‚Fall Mühlpfordt‘“ (Margarete Wein im Gespräch mit Günter Mühlpfordt) sowie „Zur Festschrift für Günter Mühlpfordt“ (Hans-Thomas Krause) – letztere beiden Beiträge widmen sich dem Schicksal des renommierten Osteuropahistorikers Günter Mühlpfordt.

Schwier, Hans-Joachim (Hg.): *Das Wolfgang-Ratke-Institut Köthen: Vom Landesseminar zum Universitätsinstitut. Ein Abriss zur Geschichte und Entwicklung der Köthner Lehrerbildungsstätte und ihres jetzigen Ausbildungsprofils*. Wolfgang-Ratke-Institut, Köthen 1993. 29 S.

Das Wolfgang-Ratke-Institut Köthen besaß eine fast 400jährige Tradition in der Ausbildung von Lehrern. Stets war die Entwicklung und Profilierung dieser Bildungsstätte eng mit der Entwicklung der Lehrerbildung in der gesamten Region verbunden. Vor seiner Schließung gehörte das Institut zum FB Erziehungswissenschaften der Universität Halle-Wittenberg, nachdem es in den DDR-Jahrzehnten Bestandteil der Pädagogischen Hochschulen Köthen war. In der vorliegenden Schrift wird der Versuch unternommen, die historische Entwicklung der Köthener Bildungsstätte in kurzer Form darzustellen und mit dem 1993 aktuellen Profil dieser Institution vertraut zu machen.

Kunsthochschule Berlin-Weißensee, Hochschule für Gestaltung (Hg.): *Kunsthochschule Berlin-Weißensee*. Berlin o.J. [1996]. 127 S. €10,-.

Diese anlässlich des 50jährigen Jubiläums der Kunsthochschule vorgelegte Publikation vermittelt ein Eindruck in die aktuelle Lehre in den verschiedenen Fachbereichen. Dabei sollen die Facetten der individuellen künstlerischen und pädagogischen Konzepte der an der Hochschule arbeitenden Lehrkräfte deutlich gemacht werden. Mit zahlreichen Abbildungen.

Rockstroh, Wolfgang: *Betriebswissenschaften – Produktionstechnik an der Technischen Universität Dresden. Zur 75sten Wiederkehr der Gründungsberufung von Prof. Dr. Ewald Sachsenberg auf den Lehrstuhl für „Betriebswissenschaften“ an der Technischen Hochschule Dresden am 1. Mai 1921*. Dresden o.J. [1996]. 149 S. Bezug bei: Technische Universität Dresden, Institut für Produktionstechnik, Mommsenstr. 13, 01062 Dresden, spehr@mciron.tu-dresden.de. Am 1. Mai 1921 wurde Ewald Sachsenberg auf den ersten Lehrstuhl für Betriebswissenschaften an der Technischen Universität Dresden berufen. Von 1921 bis 1939, dem Jahr seiner politisch motivierten Beurlaubung, der 1940 die zwangsweise Abberufung folgte, forschte und lehrte er mit großem Erfolg. Seine wissenschaftlichen Publikationen wie auch die von ihm neu geschaffenen Institute, Werkstätten, Sammlungen und anderen materiell-technischen Einrichtungen schufen die Grundlage für die heute Ausbildung von Betriebsingenieuren. Die Veröffentlichung zeichnet, eingebettet in die Geschichte der Technologie und der Betriebswissenschaften von ihrem Beginn bis zum heutigen Tage, das für Dresden bedeutungsvolle wissenschaftliche Wirken Sachsenbergs nach. Dabei wird insbesondere auf die Jahrzehnte nach der Wiedereröffnung der Technischen Universität 1946 sowie die Umstrukturierung der Technischen Universität seit 1990 eingegangen.

Perner, Harald: *Erinnerungen an Professor Dr.-Ing. Walter Frenzel. Festvortrag anlässlich der Namensgebung „Walter-Frenzel-Bau“ der Textilmaschinenhalle am Zeunerbau des Instituts für Textil- und Bekleidungstechnik der Technischen Universität Dresden am 25. Juni 1996*. Dresden 1996. 22 S. Bezug bei: TU Dresden, Institut für Textil- und Bekleidungstechnik, 01062 Dresden, itb@tudurz.urz.tu-dresden.de.

Die Broschüre dokumentiert den Wortlaut des Festvortrags, der von Harald Perner anlässlich der Namensgebung „Walter-Frenzel-Bau“ der Textilmaschinenhalle am Zeunerbau des Instituts für Textil- und Bekleidungstechnik der Technischen Universität Dresden am 25. Juni 1996 gehalten wurde. Frenzel war von 1947 an zehn Jahre Professor für Textiltechnik an der TH Dresden.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Landwirtschaftliche Fakultät / Wulf Diepenbrock (Hg.): *50 Jahre Landwirtschaftliche Fakultät/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1947-1997*. Halle 1997. 271 S. Bezug bei: MLU Halle-Wittenberg, Landwirtschaftliche Fakultät, Ludwig-Wucherer-Straße 2, 06108 Halle/S.

Der Sammelband umfasst zahlreiche Beiträge zu Geschichte, Ausbildung, Instituten sowie institutsübergreifenden und Partneereinrichtungen, ihren Aktivitäten und dem Förderkreis der Fakultät. Die Beiträge im Einzelnen: „Die Landwirtschaftliche Fakultät in ihrem Jubiläumsjahr“ (Wulf Diepenbrock), „Die Vorgeschichte bis zur Eröffnung der Landwirtschaftlichen Fakultät“ (Hellmut Schmalz), „Die Landwirtschaftliche Fakultät bis zur 3. Hochschulreform“ (Joachim Garz), „Die Jahre als Sektion Pflanzenproduktion (1968-1990) (Walter Schady/Joachim Garz/Günther Schilling), „Die Entwicklung der Landwirtschaftlichen Fakultät nach der politischen Wende (seit 1990)“ (Diethard Rost/Rudolf Hüwe/Boto Märtin), „Zur Geschichte der Agrarwissenschaften an der Universität Jena“ (Arno Hennig/Heinz Jerroch/Boto Märtin), „Zur Geschichte der Agrarwissenschaften an der Universität Leipzig“ (Peter Tillack/Eberhard Schulze), „Lehre und Studium an der Landwirtschaftlichen Fakultät“ (Eberhard von Borell/Karl Ackermann/Susanna Henschke), „Studenten der Landwirtschaftlichen Fakultät. Zeitzeugenberichte zur SED-Diktatur bis zum Bau der Mauer“ (Hans-Georg Isermeyer/Gotthard Pilz/Herbert Prieß/Walter Schady/Horst Scharf), „Gedanken zum Studium an der Landwirtschaftlichen Fakultät Halle von 1951-1954“ (Horst Schröder),

„Das Studium an der Landwirtschaftlichen Fakultät aus der Sicht eines ehemaligen Studenten“ (Falk Hohmann), „Institut für Acker- und Pflanzenbau“ (Wulf Diepenbrock/Erich Kuntzsch/Hans-Georg Stock), „Institut für Agrarökonomie und Agrarraumgestaltung“ (Diethard Rost/Arnd Schmidt/Hans-Friedrich Wollkopf), „Institut für Agrartechnik und Landeskultur“ (Wolfgang Büscher/Heinz Borg/Josef Papesch/Eberhard Winnig/Sabine Bernsdorf), „Institut für Bodenkunde und Pflanzenernährung“ (Heinz-Dietmar Ahrens/Wolfgang Gans/Joachim Garz/Wolfgang Heisig/Reinhold Jahn/Oliver Rosche/Günther Schilling/Hartmut Tanneberg), „Institut für Pflanzenzüchtung und Pflanzenschutz“ (Eberhard Weber/Hellmut Schmalz/Theo Wetzel/Egon Fuchs), „Institut für Tierernährung und Vorratshaltung“ (Heinz Jeroch/Horst Böttcher/Huldreich Nonn/Manfred Zausch), „Institut für Tierzucht und Tierhaltung mit Tierklinik“ (Gerhard von Lengerken/Joachim Wussow/Hartwig Prange), „Arbeitsgruppe Biometrie und Agrarinformatik“ (Hanelore Dörfel), „Agrarökonomisches Institut an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg e.V.“ (Ulrich Pigla), „Institut für Agrarentwicklung in Mittel- und Osteuropa (IAMO)“ (Klaus Froberg), „Umweltforschungszentrum Leipzig-Halle GmbH (UFZ)“ (Peter Fritz/Martin Körschens), „Beziehungen der Landwirtschaftlichen Fakultät zu wissenschaftlichen Einrichtungen im Ausland“ (Karl Karch), „Überblick über die Lehr- und Versuchsgüter der Landwirtschaftlichen Fakultät“ (Horst Wissussek/Hans Jürgen Storm), „Überblick über die Lehr- und Versuchsstationen der Landwirtschaftlichen Fakultät“ (Hermann Matthies), „Das Museum für Haustierkunde ‚Julius Kühn‘, (Joachim Wussow), „Der von Julius Kühn begründete Versuch ‚Ewiger Roggenbau‘, (Joachim Garz), „Entwicklung der Bibliothek der Landwirtschaftlichen Fakultät“ (Annerose Hoffmann), „Die von der Landwirtschaftlichen Fakultät herausgegebene wissenschaftliche Zeitschrift ‚KÜHN-ARCHIV‘“ (Joachim Garz/Sieglinde Schmidt), „Bauschmuck am Hauptgebäude und Plastiken im Garten der Landwirtschaftlichen Fakultät“ (Ralf-Torsten Speler), „Von der Landwirtschaftlichen Fakultät verliehene Auszeichnungen“ (Joachim Wussow), „Die Gesellschaft der Freunde der Landwirtschaftlichen Fakultät. Die Gesellschaft von 1993 –“ (Herbert Prieu) und ein dokumentarischer Anhang (Inge Häßler/Ingrid Rosche).

Interessengemeinschaft der Emeriti und der Hochschullehrer im Ruhestand / H.-G. Gießmann (Hg.): **Fakten und Probleme zur Alterssicherung in den neuen Bundesländern**. o.O., 1998. 45 S. Bezug: Prof. Dr. G. Schuster, Löbniger Str. 27, 04275 Leipzig.

In der vorliegenden Arbeit wurden Fakten zusammengetragen, die für die Beurteilung der Zusatzrentenversorgung in der DDR und ihre Überleitung in das Rentensystem der Bundesrepublik besonders wichtig erscheinen. Die Zielstellung ergab sich dabei aus den Erfahrungen der Hochschulprofessoren mit Ansprüchen und Anwartschaften auf eine Zusatzversorgung bei der Überführung ihrer Versorgungsansprüche in die Altersversorgungssysteme der Bundesrepublik und soll in erster Linie dazu dienen, die Position der Betroffenen argumentativ zu stützen. Diese sehen sich nicht nur einer einseitigen Interpretation politischer Fragen der DDR-Vergangenheit durch die Sozialgerichte ausgesetzt, sondern beklagen vor allem den Entzug eines rechtmäßig erworbenen Eigentums, d.h. ihrer Ansprüche auf eine zusätzliche Altersversorgung; sie fühlen sich bestohlen und zweifeln daher an der Rechtssicherheit in der Bundesrepublik.

2. Publikationen ab 1999

Ahrens, Jörn/Rüdiger Zill (Red.): **Remigranten an deutschen Universitäten nach 1945. Ihr Beitrag zum Wiederaufbau und zur Umgestaltung der Wissenschaften**. Hrsg. vom Einstein Forum, o. O., o.J. [Potsdam 2000?]. 33 S. Bezug bei:

Einstein Forum, Am Neuen Markt 7, 14467 Potsdam, einsteinforum@compuserve.com.

Die Broschüre dokumentiert in Abstracts die Beiträge der im Februar 2000 abgehaltenen Tagung „Remigranten an deutschen Universitäten nach 1945“ des Einstein Forums Potsdam. Zudem beinhaltet die Publikation den Abdruck mehrerer Dokumente (allesamt Zeitungsartikel des Jahres 1947).

Kirchner, Verena: *Im Bann der Utopie. Ernst Blochs Hoffnungsphilosophie in der DDR-Literatur* (Beiträge zur neuen Literaturgeschichte Bd. 187). Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg 2002. 272 S. €36,-. Im Buchhandel.

Die Hoffnungsphilosophie Ernst Blochs prägte nachhaltig die DDR-Literatur. So entwickelten Autoren wie Braun, Fries, Johnson, Morgner und Wolf ihre Sozialismusvorstellung und ihren Literaturbegriff in Auseinandersetzung mit der Philosophie der „konkreten Utopie“. Ernst Blochs Einfluss wies auch hier die ihm eigentümliche Ambivalenz auf, da sie einerseits die Autoren durch seine Philosophie dazu ermunterte, im Widerspruch zur SED Kritik zu üben, aber andererseits mit dem Diktum „Hoffnung muss enttäuscht werden“ half, Enttäuschungen der realen Politik als unvermeidbar in den Sinnhorizont zu integrieren und einen Bruch mit dem System zu verhindern. Die vorliegende Publikation versucht die Präsenz des Blochschen Denkens in der Figurengestaltung, an Denkmodellen und utopischen Bildern wichtiger literarischer Werke nachzuzeichnen. Dabei richtet sich das primäre Erkenntnisinteresse der Studie auf den politisch-ideengeschichtlichen Gehalt der literarischen Texte als Schnittpunkt zwischen Sozialismusauffassung und Literaturbegriff.

Kiesow, Ernst-Rüdiger: *Theologen in der sozialistischen Universität. Persönliche Erinnerungen und Dokumente 1965-1991*. Mit einem Beitrag von Gert Haendler. Hrsg. vom Historischen Institut der Universität Rostock, Rostock 2000. 184 S.

Der Zeitzeugenbericht gibt die persönlichen Erfahrungen des Autors an der Rostocker Universität wieder, an welcher er seit 1965 als Dozent für praktische Theologie und seit 1967 als Professor der Theologie tätig war. Seine subjektive Sicht ergänzt der Autor durch die Einarbeitung zahlreicher Dokumente und Protokolle sowie durch seine Einsichtnahme in die IM-Akten aus dem Bereich der Theologischen Fakultät bzw. Sektion. Sie sind zum großen Teil im Anhang abgedruckt.

Boor, Friedrich de/Michael Lehmann (Hg.): *Studien- und Lebensgemeinschaft unter dem Evangelium. Beiträge zur Geschichte und Perspektiven des Evangelischen Konviktes in den Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale)*. Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle, Halle 1999. 265 S. €24,80. Im Buchhandel.

Mit dem Ziel, den Studierenden eine wissenschaftlich betreute und christlich motivierte Lebens- und Studiengemeinschaft zu bieten, entstanden auf Initiative der Theologieprofessoren der Universität Halle die Halleschen Konvikte. Der vorliegende Band vereinigt Beiträge zur Geschichte des Schlesischen, des Tholuck- und des Sprachenkonvikts, also all jener Konvikte, deren Tradition beim Aufbau des neu nach 1990 aufgebauten Evangelischen Konvikts Aufnahme fanden. Angesichts der Eröffnung dieses Konvikts als Studienhaus der Kirchenprovinz Sachsen in den Franckeschen Stiftungen 1998 habe es einer Besinnung auf die Tradition bedurft, um geschichtliche Identität und Kontinuität zu wahren und fruchtbar zu machen. Diese Rückbesinnung ist der Leitfaden, welcher die einzelnen Beiträge dieser Publikation miteinander verbindet. Im hiesigen Kontext interessieren vor allen die beiden Beiträge „Das Tholuck-Konvikt. Kämpfe, Normalität und Ende (1938-1998)“ (Michael Lehmann) und „Zur Geschichte des Sprachenkonvikts“ (Michael Lehmann). Gleichzeitig

wurden auch Beiträge aufgenommen, die sich den Aufgaben und Traditionen des neuen Evangelischen Konvikts widmen, als da wären: „Ein kirchliches Haus des Lernens – Kirchliche Bildungsverantwortung heute“ (Raimund Hoenen), „Pedigt zur Eröffnung des Evangelischen Konvikts am 30. April 1998 über Johannes 10,11a.27-28a (Wochenspruch)“ (Hermann von Lips) sowie „Aufgaben für ein Evangelisches Konvikt in den wiederhergestellten Franckeschen Stiftungen“ (Friedrich de Boor). In den beigefügten Anlagen finden sich zudem u.a. der Beschluss der Kirchenleitung der Kirchenprovinz Sachsen zum Sprachenkonvikt vom 3. Juli 1952, die Stiftungssatzung des Evangelischen Konviktes 1997 sowie ein Verzeichnis der wichtigsten Ämter und Personen. Hier dürften vor allem das Verzeichnis der Ephoren des Schlesischen und des Tholuck-Konviktes und das Inspektoren-Verzeichnis des Schlesischen Konviktes von Interesse sein.

Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft e.V. (Hg.): *Geschichtsschreibung in der DDR zum Zweiten Weltkrieg. Biographische und historische Beobachtungen. Beiträge einer Veranstaltung des Jenaer Forums für Bildung und Wissenschaft e.V. und der Berliner Gesellschaft für Faschismus- und Weltkriegsforschung e.V. am 24. Januar in Berlin im Gedenken an Wolfgang Schumann aus Anlaß seines 10. Todestages am 10. März 2001*. Jena 2001. 65 S. Bezug bei: Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft e.V., Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07743 Jena, jenaer.forum@t-online.de.

Die hier dokumentierte Tagung widmete die sich neben der Erinnerung an den DDR-Historiker Wolfgang Schumann auch einer begrenzten Bestandsaufnahme der DDR-Historiographie zum Zweiten Weltkrieg. Die Publikation vereinigt neben einem Grußwort von Martin Seckendorf folgende Beiträge: „Wolfgang Schumann in Jena – persönliche Erinnerungen aus Erlebtem und Gelesenem“ (Manfred Weißbecker), „Leben, Studium und gemeinsame Anfänge wissenschaftlicher Forschungen in Jena (1950–1961)“ (Kurt Pätzold), „Zur Geschichtsschreibung der DDR über den Zweiten Weltkrieg. Das Entstehen der sechsbändigen Darstellung ‚Deutschland im Zweiten Weltkrieg‘“, (Gerhart Hass), „Das USA-Bild der sechsbändigen Publikation ‚Deutschland im Zweiten Weltkrieg‘“, (Karl Drechsler), „‘Europa unterm Hakenkreuz’ – Standardwerk zur Geschichte der Okkupationspolitik des deutschen Faschismus“ (Martin Seckendorf), „Mein Bild von Wolfgang Schumann“ (Hans Booms), „Mein Doktorvater“ (Bernd Gottberg) und „Wolfgang Schumann – mein Mentor“ (Heinz Niemann).

Weißbecker, Manfred (Hg.): *Geschichtsschreibung in der DDR. Rück-Sichten auf Forschungen zum 19. Jahrhundert und zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft e.V., Jena 2001. 280 S. Bezug bei: Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft e.V., Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07743 Jena, jenaer.forum@t-online.de.

Mit dem Wunsch, eine ausgewogene, von Verzerrungen und politisierten Schablonen freie Bilanz zur DDR-Geschichtsschreibung in Angriff zu nehmen, traten DDR-Historiker in Jena zu einer wissenschaftlichen Tagung zusammen, deren Protokoll hier unter dem gleichlautenden Titel vorliegt. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Theoretisch-methodologische Grundlagen der DDR-Geschichtswissenschaft zum 19. und 20. Jahrhundert“ (Wolfgang Küttler), „Bedingungen und Resultate der Geschichtsforschung vor und nach 1989. Das Beispiel 1848/49“ (Walter Schmidt), „Faschismus, Weltkrieg, Widerstand. Zur theoretischen Faschismusforschung in der DDR“ (Werner Röhr), „Legenden und Fakten. Über die Anfänge der Darstellung und Erforschung des ‚Holocaust‘ in der DDR“ (Kurt Pätzold), „Parteiengeschichtsforschung in Jena – Erfahrungen und Einsichten“ (Manfred Weißbecker), „Zur Liberalismusforschung in der DDR“ (Ludwig Elm), „Die DDR-Historiographie zur Geschichte der Sozialdemokratie (1917-1945)“ (Heinz Niemann), „Theoretische Prämissen und Ergebnis-

se der Sozialdemokratieforschung vor und nach 1989“ (Ulla Plener), „Postfaschistische Historiker in der Alt-BRD und antifaschistische Historiker in der Ex-DDR in totalitaristisch-egaliserender Sicht“ (Werner Berthold), „Wissenschaftstheoretische Reflexionen zur Historiographie der DDR“ (Helmut Metzler). Daneben werden im Anhang drei Zeitungsbeiträge zur Konferenz dokumentiert: „Mit anderer Brille. Historiker aus DDR-Zeit diskutieren über Erreichtes und Verfehltes“ (*junge Welt*, 27. Oktober 2000)“ (Kurt Pätzold), „Ohne Trotz und Trutz. Rücksichten auf einem Historikertreffen in Jena“ (*Neues Deutschland*, 21./22. Oktober 2000) und „Eine überfällige Debatte. Glanz und Elend der DDR-Geschichtsforschung über Faschismus und den zweiten Weltkrieg“ (*junge Welt*, 17. April 2001)“ (Karl Heinz Roth).

Sabrow, Martin: *Das Diktat des Konsenses. Geschichtswissenschaft in der DDR 1949-1969* (Ordnungssysteme. Studien zur Ideengeschichte der Neuzeit Bd. 8). R. Oldenbourg Verlag, München 2001. 488 S. €44,80. Im Buchhandel.

Besondere Aufmerksamkeit wurde im Rahmen der nach-1989er Untersuchungen zur inneren Entwicklung der DDR der ostdeutschen Historiographie und ihren Repräsentanten gewidmet, nicht nur weil hier exemplarisch die Frage nach Wahrheit und Lüge, aufrechten und gebücktem Gang gestellt werden konnte, sondern auch, weil sich die Herrschaft in der DDR in einem ganz besonderen Masse über die Entschlüsselung und Vollstreckung historischer Gesetzmäßigkeiten legitimierte: Geschichte als politisches Universalargument. Die Ausbildung einer systemkonformen Geschichtswissenschaft mit all ihren Kämpfen zwischen Marxisten und Nicht-Marxisten um Ressourcen und Institutionen ist so in zahlreichen Forschungsarbeiten bereits nachgezeichnet worden. Die vorliegende Arbeit möchte jedoch ein weit weniger beleuchtetes Feld zum Vorschein bringen: Der Fluchtpunkt der Betrachtung ist weniger der Ausnahmecharakter der Geschichtsschreibung im SED-Staat als vielmehr die verblüffende Normalität, mit der sie sich in der Praxis zu vollziehen lernte. Anders formuliert: Der eigentliche Überraschungsgehalt der DDR-Geschichtswissenschaften liegt nicht in ihrer Okkupation durch die Partei, sondern in der unsensationalen Alltäglichkeit, mit der sich die Abkopplung von der nicht-marxistischen Fachtradition vollzog und die Selbstverständlichkeit, mit der sie agierte, ohne sich durch die in Konkurrenz der im selben nationalgeschichtlichen Rahmen arbeitenden Westhistorie substantiell beeinflussen zu lassen. Damit ist das zentrale Problem das Funktionieren einer „Wirklichkeitsdiktatur“ in der Geschichtswissenschaft, aber auch in der DDR generell, die letztlich nicht mehr auf Terror und direkte Repression angewiesen war, sondern die Vermutung nahelegt, daß es der Parteiführung gelungen war, einen gleichsam vorpolitischen Wahrnehmungs- und Vorstellungsrahmen zu schaffen, in dem die herrschende Ideologie ihrer Wirkung erst entfalten konnte. Diese so entstandene Denkkultur gab letztlich den Rahmen für die Bindungskraft der Diktatur ab.

Mierau, Fritz: *Mein russisches Jahrhundert. Autobiographie*. Edition Nautilus, Hamburg 2002. 316 S. €19,90. Im Buchhandel.

Mit dieser Autobiographie legt der 1934 geborene Fritz Mierau, der als einer der bedeutendsten ostdeutschen Slawisten und Dolmetscher der russischen Moderne gilt, seine Lebenserinnerungen vor. Für mehr als 100 Bücher zeichnete er sich als Autor, Herausgeber oder Übersetzer verantwortlich und brachte mit den Werken von Mandelstam, Babel, Makowski u.v.a. eine lebendig geliebene und provokative Literatur nach Deutschland. Auch sein persönliches Leben war von dem Streben nach Eigenständigkeit geprägt: 1957 trat er aus der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft aus, 1962 verließ er die Humboldt-Universität, 1980 kündigte er der Akademie der Wissenschaften und verzichtete damit erneut auf ein festes Einkommen. So fand sein wissenschaftliches Leben oft außerhalb der offiziellen Bahnen, ohne Parteibuch und Universitätskarriere, statt dessen mit Begeisterung und der Unterstützung seiner Frau Sieglinde statt. Auch nach dem Umbruch 1989 blieb der Philologe höchst aktiv und edierte unter anderem die Schriften des 1937 ermordeten Religi-

onphilosophen Pawel Florenskis und des russophilen deutschen Anarchisten Franz Jung. Naturgemäß spielte sich ein Großteil seines Lebens in Gestalt von Reisen durch die Sowjetunion bzw. Russland ab. Lebendig wird bei deren Schilderungen wie bei der Darstellung des slawistischen Wissenschafts- und Editionsbetriebs in der DDR ein wichtiges Kapitel des Wissenschafts- und Kulturkontakts zwischen Deutschland/DDR und Russland/Sowjetunion.

Verein Geisteswissenschaftliche Zentren Berlin, der Vorstand (Hg.): *Geisteswissenschaftliche Zentren Berlin. Jahresbericht 2000*. Berlin o.J. [2001]. 276 S. Bezug bei: Geisteswissenschaftliche Zentren Berlin e.V. (GWZ), Jägerstr. 10/11, 10117 Berlin.

Die aus dem Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Typologie und Universalienforschung (ZAS), dem Zentrum für Literaturforschung (ZfL) und dem Zentrum Moderner Orient bestehenden Geisteswissenschaftlichen Zentren Berlin legen hiermit den Jahresbericht für das Jahr 2000 vor, ein Jahr, welches sowohl durch den Abschluß der ersten fünfjährigen Projektlaufzeit als auch durch die Bemühungen um eine endgültige Besetzung der Direktorenstellen für ZMO und ZAS gekennzeichnet war. Jedes der drei Zentren weist dabei in gesonderten Kapitel folgende Aspekte aus: Schwerpunkte und Mitarbeiter, Forschungsprojekte, Arbeitsformen, Bibliothek sowie Publikationen, Vorträge und Lehrtätigkeit. Die GWZ waren ursprünglich unter anderem geschaffen worden, um geisteswissenschaftliches Personal aus der DDR-Akademie der Wissenschaften für die Wissenschaft zu sichern.

Meier, Artur: *Liebesglück und Wissenslust. Ein (un)ordentliches Leben in dreieinhalb Deutschlands* (Reihe Autobiographien Bd. 6). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2002. 396 S. €22,80. Im Buchhandel.

Artur Meier, geboren 1932 in Berlin, schloß 1954 sein Magisterstudium in Geschichte ab, erlangte an der Humboldt-Universität 1964 den Doktorgrad in Geschichte und 1970 in Soziologie. Er arbeitete zwischen 1953 und 1970 als Lehrer, Direktor und Leiter an diversen Hochschulen und Instituten für Erwachsenenbildung. Ab 1970 arbeitete er als Forscher, Lektor und Professor für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität, ab 1976 war er Professor für Erziehungssoziologie und soziologische Theorie. Er gehört zu den DDR-SoziologInnen, die nach 1990 kein Opfer der Abwicklungen wurden. Mit dieser Publikation legt der „Busomane“ (S. 14) Artur Meier seine Autobiographie vor, eine Autobiographie, in der nicht nur „persönliche und zeithistorische Stationen bemerkenswert stark zusammen“ fallen, sondern auch Zeugnisse „von einem genußvollen Dasein mit reichen sexuellen Freuden ebenso wie von der Liebe zur Wissenschaft und der Lust an ihrer öffentlichen Darbietung“ ausführlichst abgelegt werden (Verlagsanzeige). Neben Schilderungen zahlreicher Erlebnisse von ausgesuchter Belanglosigkeit und privater Episoden, die – jedenfalls für einen Soziologen von gewissem Renommé – irritierend plump dargestellt werden und zurückhaltend als sexistisch gekennzeichnet werden können, finden sich auch aufschlussreiche Passagen über den DDR-Hochschulbetrieb und die ostdeutsche Hochschultransformation nach 1990.

Krüger, Heinz-Hermann/Sibylle Reinhardt/R.-T. Kramer/G. Meister (Hg.): *Festschrift zum fünfjährigen Jubiläum des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL)*. Hrsg. vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, Halle/S. 1999. 80 S. Bezug bei: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, Frankeplatz 1, Haus 31, 06120 Halle/Saale.

Anlässlich des fünfjährigen Jubiläums des im Mai 1994 gegründeten Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung als eines der Interdisziplinären Wissenschaftlichen Zentren (IWZ) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurde in verschiedenen

Festreden Bilanz gezogen. Mit der Gründung dieses Zentrums und der Verknüpfung von Hochschulforschung und Lehrerbildung wollte man dem Sachverhalt Rechnung tragen, daß die universitäre Lehrerausbildung aus dem Zusammenwirken verschiedener Disziplinen (den Fachdidaktiken, Fach- und Erziehungswissenschaften) entsteht und daher in Forschung und Lehre einer Koordination bedarf. Die vorliegende Festschrift vereinigt u.a. die obligatorischen Grußworte und Festreden, daneben einen Text „Das ZSL stellt sich vor“ und den Beitrag „Die Zukunft der Lehrerbildung in Sachsen-Anhalt“ (Gerd Harms).

Howe, Marcus: *Karl Polak. Parteijurist unter Ulbricht* (Ius Commune. Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Europäische Rechtsgeschichte Frankfurt am Main, Sonderhefte, Studien zur Europäischen Rechtsgeschichte Bd. 149). Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 2002. 332 S. €59,00. Im Buchhandel.

Karl Polak (1905-1963), „Kronjurist“ der SED, war Berater Walter Ulbrichts in Fragen der Organisation des Staates und des Rechts und galt seit seiner Rückkehr 1946 nach Deutschland als einer der führenden Köpfe der theoretischen Grundlegung der „antifaschistisch-demokratischen Umwälzung“ in der SBZ und des „Aufbaus des Sozialismus“ in der DDR. Auch wenn seine Domäne die Theorie und die Wissenschaft waren, übte er aus den Kulissen heraus beherrschenden Einfluss auf die Entwicklung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse im Osten Deutschlands aus. Polak vertrat die Auffassung, Recht und Staat müssten Werkzeuge der Machtpolitik der Partei sein. Er hatte maßgeblichen Anteil an der Ausarbeitung der erste Verfassung der DDR und war ab 1949 als Professor an der Universität Leipzig tätig. Als Jude, der einigen seiner Studenten gar als „Parteifeind“ erschien, war er heftigen Attacken ausgesetzt und erlitt 1951 einen Nervenzusammenbruch, der zum Ende seiner akademischen Laufbahn im gleichen Jahr führte. Anschließend war er wissenschaftlicher Mitarbeiter der Justizabteilung beim ZK der SED und 1956 an der geheimgehaltenen Vorbereitung einer sozialistische Reformverfassung beteiligt. In die Rechtsgeschichte der DDR ging Polak vor allem als „Vater“ der berechtigten Babelsberger Konferenz von 1958 ein, die letztlich zur Durchsetzung marxistisch-leninistischen Denkens in den DDR-Rechtswissenschaften führte. Dafür engagierte sich Polak als Sekretär einer Kommission für Staats- und Rechtswissenschaften beim Politbüro der SED. 1960 erreichte er den Höhepunkt seiner Karriere, als er von Ulbricht zum Mitglied des Staatsrates berufen wurde. Die vorliegende Publikation, 1998 als Dissertation an der Freien Universität Berlin abgeschlossen, stellt die erste wissenschaftliche Biographie Polaks dar und zeichnet dabei ein aufschlussreiches Bild ostdeutscher Rechtspolitik zwischen 1946 und 1963, auch wenn dem Autor, welcher sich bei seinen Ausführungen auf umfangreiche Quellen stützt, der Nachlaß Polaks verschlossen blieb.

Mart Stam Gesellschaft – Förderverein der Kunsthochschule Berlin-Weißensee (Hg.): *Mart Stam Gesellschaft*. Berlin 2000. 29 S. Bezug bei: Mart Stam Gesellschaft, Bühningstr. 20, 13086 Berlin.

Die Mart Stam Gesellschaft, die sich 1992 als Förderverein der Kunsthochschule Berlin-Weißensee konstituierte, gibt in dieser Broschüre einen Überblick über ihre Aktivitäten, ihre Satzung und ihre Mitglieder sowie einen Abriss der Geschichte der KHB und eine Kurzbiographie ihres Namensgebers.

Dathe, Heinrich: *Lebenserinnerungen eines leidenschaftlichen Tiergärtners*. Hrsg. von Falk Dathe, Holger H. Dathe und Almut Fuchs, geb. Dathe. Koehler & Amelang, München/Berlin 2001. 319 S. €19,90. Im Buchhandel.

In der vorliegenden Publikation sind die „Lebenserinnerungen“, einige Aufsätze über den „Alltag eines Zoodirektors“ sowie eine Auswahl der beliebtesten „Erlebnisse mit Tieren“ des leidenschaftlichen Zoologen, Tierversychologen, Gründers und langjährigen Direktors des

Berliner Tierparks Heinrich Dathe in einem Band zusammengefasst. Das Buch, das größtenteils die Zeit bis kurz nach der Eröffnung des Tierparks 1955 behandelt (nämlich mit den überlieferten Aufzeichnungen, die hier unter dem Titel „Lebenserinnerungen“ den größten Teil des Buches füllen), stellt die erste ausführliche Beschreibung der Tierparkjahre Dathes dar und gibt Auskunft über Herkunft, Bildungsweg, politische Haltung und persönliche Entwicklung. Dathe war neben und im Rahmen seiner Tätigkeit als Tierparkdirektor seit 1958 auch Leiter der „Zoologischen Forschungsstelle im Berliner Tierpark“ der AdW, von 1973 bis 1990 der „Forschungsstelle für Wirbeltierforschung“, gab die Fachzeitschriften „Der Zoologische Garten (Neue Folge)“, „Beiträge zur Vogelkunde“ und „Nyctalus“ (Zeitschrift für Fledermauskunde) heraus, nahm seit 1951 an der Universität Leipzig und ab 1964 an der Humboldt-Universität Lehraufträge wahr und wurde 1974 zum Mitglied der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina gewählt. Während ihm 1990 die Österreichische Akademie der Wissenschaften die Konrad-Lorenz-Medaille verlieh, entzog der Berliner Senat im gleichen Jahr dem 80jährigen Dathe das Wohnrecht in seiner Dienstwohnung im Tierpark. Im Januar 1991 verstarb Dathe.

Klenke, Olaf: *Ist die DDR an der Globalisierung gescheitert? Autarke Wirtschaftspolitik versus internationale Weltwirtschaft – Das Beispiel Mikroelektronik* (Europäische Hochschulschriften: Reihe 31, Politikwissenschaft Bd. 437). Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. u.a. 2001. 154 S. €30,20. Im Buchhandel.

Unter dem Schlagwort „Globalisierung“ sind in den letzten Jahren die Veränderungen der Weltwirtschaft ins Zentrum ins Zentrum gesellschaftlicher Auseinandersetzung gerückt. Doch obwohl allgemein anerkannt ist, dass dieser Prozess spätestens seit den siebziger Jahren sichtbar und wirksam gewesen ist, hat er bisher kaum Eingang in die Betrachtung des wirtschaftlichen Scheiterns des Ostblocks gefunden. Diese Forschungslücke zu füllen, hat sich die vorliegende Studie, als Diplomarbeit bei Elmar Altvater geschrieben, vorgenommen. So wird am Beispiel der Mikroelektronik das Scheitern der Kommandowirtschaft in einen direkten Zusammenhang mit den Internationalisierungstendenzen der Weltwirtschaft gestellt. Ausgangspunkt ist dabei die Feststellung, dass die DDR auf eine mehr oder weniger autarke Technologieentwicklung angewiesen war, da es ihr nicht gelang, dass westliche Technologieembargo zu durchbrechen oder im Rahmen des RGW eine „eigene Globalisierung“ durchzusetzen. Zudem stand die besonders enge Verschränkung von Staat und Kapital einer grenzüberschreitenden Kooperation westlichen Musters im Wege. Daraus resultierte letzten Ende eine fast zwangsläufige Niederlage des Nationalstaats DDR gegenüber den transnationalen Netzwerken des Westens. Auf Grund der Abhandlung des Gegenstandes am Beispiel der Mikroelektronik bedient die Studie auch wissenschaftshistorische Interessen.

Forschungsverbund Berlin e.V. (Hg.): *Forschungsverbund Berlin e.V. 1992 – 2002*. o.O. [Berlin] 2002. 108 S. Mit CD-ROM. Kostenlos bei: Forschungsverbund Berlin e.V., Öffentlichkeitsarbeit, Rudower Chaussee 17, 12489 Berlin.

1992 wurden im Ostteil Berlins acht außeruniversitäre naturwissenschaftliche Forschungsinstitute neu gegründet, welche sich unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit im Rahmen des Forschungsverbundes Berlin e.V. zusammenschlossen. Der Forschungsverbund nimmt alle administrativen Aufgaben für die Mitgliedsinstitute wahr. Sie werden im Rahmen im Rahmen der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern finanziert und sind Mitglieder der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz. In ihren je verschiedenen Forschungsgebieten verbinden diese Institute dabei Grundlagenforschung mit Fragen der angewandten Forschung. Neben einer engen Kooperation der Institute mit den Berliner Hochschulen besteht im wachsenden Umfang eine Zusammenarbeit mit Industrie- und Wirtschaftsunternehmen, welche es den Instituten ermöglichte, durch Drittmittelinwerbung momentan 280 zusätzliche Arbeitsplätze in Berlin bereitzustellen. Dabei stellt der Forschungsverbund Berlin mit 1100 Beschäftigten heute den größten außeruniversitären Ar-

beitgeber im Forschungsbereich in Berlin und den neuen Ländern dar. Das zehnjährige Bestehen nahm der Forschungsverbund zum Anlaß, sich einer breiteren Öffentlichkeit durch Vorträge, Ausstellungen und Podiumsdiskussionen vorzustellen. In der Broschüre stellen sich die Institute im Einzelnen vor, erläutern ihr jeweiliges Forschungsprofil und präsentieren ausgewählte Forschungsergebnisse. Zudem wird das Modell einer dezentral angelegten und die wissenschaftliche Autonomie eines jeden einzelnen Instituts fördernden Forschungsorganisation näher beleuchtet werden. Präsentiert wird damit auch eine Erfolgsgeschichte hinsichtlich der Sicherung wissenschaftlicher Potentiale, die aus der DDR übernommen waren.

Forschungsverbund Berlin e.V. (Hg.): *verbund journal, Nr. 49/50, Januar 2002*, Berlin 2002. 36 S. Kostenlos bei: Forschungsverbund Berlin e.V., Öffentlichkeitsarbeit, Rudower Chaussee 17, 12489 Berlin, fabich@fv-berlin.de.

Das Heft gibt Einblick in die Arbeitsweise, Themen und Ergebnisse der einzelnen Institute des Forschungsverbundes; Anlass ist das zehnjährige Bestehen des Verbundes: „Forschungsinstitut für Molekulare Pharmakologie (FMP): Brücke zwischen Universität und Industrie“ (Walter Rosenthal), „Weierstraß-Institut für Angewandte Analysis und Stochastik (WIAS): Fundamental und innovativ“ (J. Sprekels), „Institut für Gewässerökologie und Binnenfischerei (IGB): Ein ökosystemar angelegtes Konzept“ (Christian Steinberg), „Paul-Drude-Institut für Festkörperelektronik (PDI): Intelligente Materialintegration.“ (Klaus H. Ploog), „Max-Born-Institut für Nichtlineare Optik und Kurzzeitspektroskopie (MBI): High-Tech durch Laserlicht“ (Ingolf V. Hertel/Wolfgang Sander/Thomas Elsässer), „Institut für Zoo- und Wildtierforschung (IZW): Der Artenvielfalt verpflichtet“ (Heribert Hofer), „Ferdinand-Braun-Institut für Höchstfrequenztechnik (FBH): Innovation mit Mikrowellen und Licht“ (Günther Tränkle) und „Institut für Kristallzüchtung (IKZ): Vom Schmuckstein zum Laser“ (Winfried Schröder). Eingeleitet wird die Broschüre mit einem Text „10 Jahre Forschungsverbund Berlin“ von Thomas Elsässer und Falk Fabich; beigelegt ist eine CD-ROM.

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin DIW (Hg.): *Wirksamkeit der Programme zur Förderung von Forschung, Technologie und Innovation für die Entwicklung der ostdeutschen Wirtschaft. Gutachten des DIW Berlin in Kooperation mit der SÖSTRA GmbH Berlin im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie*. Berlin 2001. Kurzfassung 38 S. Langfassung 267 S. Bezug bei: DIW Berlin, Postfach, 14191 Berlin.

Die Studie widmet sich der Entwicklung der Förderziele und der Anpassung des Fördersystems an die Entwicklungsschritte der Wirtschaft in den ostdeutschen Bundesländern, den Wirkungen der F+E- und Innovationsförderung des Bundes auf die wirtschaftliche Situation der kleineren und mittleren Unternehmen und der Entwicklung ihrer Innovationsfähigkeit sowie der Wirkung der F+E- und Innovationsförderung des Bundes auf die externen Industrieforschungseinrichtungen und ihre Integration in regionale und überregionale Innovationssysteme und Netzwerke. Insgesamt soll die Untersuchung dazu dienen, durch eine bessere Kenntnis von Wirkungszusammenhängen zwischen staatlicher Anreizpolitik und privatwirtschaftlichen Reaktionen die Effizienz der eingesetzten Mittel zu erhöhen, um eine Reduktion der staatlichen Förderung zu ermöglichen.

Hänsleroth, Thomas/Klaus Mauersberger (Hg.): *Maschinenwesen an der TU Dresden zwischen Wissenschaft und Praxis von 1945 bis zur Gegenwart. Beiträge des Zeitzeugenkolloquiums zur DDR-Wissenschaftsgeschichte am 24. Mai 2000 in Dresden*. Dresden o.J. [2001?]. Bezug bei: TU Dresden, Kustodie, 01062 Dresden.

Der vorliegende Band enthält die Referate des vom Institut der Technik und der Technikwissenschaften sowie von der TU-Kustodie veranstalteten Zeitzeugenkolloquiums. Ziel dieses Kolloquiums war es, die Entwicklung des Maschinenbaus an der TU Dresden nach 1945 zu beleuchten und zugleich ein Stück DDR-Wissenschaftsgeschichte aufzuarbeiten. Daneben steht die Frage nach der Einbindung der Technischen Hochschule in das institutionelle Innovationsnetzwerk von Staat, Industrie und Hochschule im Zentrum der Beiträge. Die Autoren sind allesamt emeritierte bzw. noch an der TU Dresden beschäftigte Professoren aus den Fachgebieten des Maschinenwesens. Die Beiträge im Einzelnen: „Zeitzeugenkolloquium Maschinenwesen – eine Einführung“ (Thomas Hänseroth/Klaus Mauersberger), „Über die Dresdner Fakultät Maschinenwesen“ (Werner Albring), „40 Jahre Hochschulforschung in der DDR – exemplarisch vermittelt am Wissensgebiet ‚Festkörpermechanik‘“ (Hans Göldner), „Fertigungstechnik und Werkzeugmaschinen – ganzheitlich forschen und lehren“ (Wolfgang Rockstroh), „Aus meiner Tätigkeit als Hochschullehrer und Bereichsleiter der Fachrichtung Kraftfahrzeugtechnik“ (Augustin Hoche), „Die Entwicklung der Getriebetechnik“ (Kurt Luck), „Die Entwicklung von Lehre und Forschung auf dem Gebiet Maschinenelemente“ (Heinz Linke), „Die Entwicklung der Textiltechnik“ (Peter Offermann), „Zur Entwicklung der Fachrichtung Landtechnik“ (Rudolf Soucek) und „Zur Entwicklung des Arbeitsingenieurwesens“ (Eberhard Kruppe/Athur Vogel).

Kruppe, Eberhard (Hg.): *Tagungsband zum Ehrenkolloquium aus Anlaß des 90. Geburtstages von Prof. Dr. rer. cult. habil. A. Vogel, Nestor der Arbeitsgestaltung an der TU Dresden* (Beiträge zur Entwicklung und zum Stand der Arbeitswissenschaften an der Technischen Universität Dresden). Dresden 2000. 74 S. Bezug: TU Dresden, Fakultät Maschinenwesen, 01062 Dresden, veronika.kuehnast@mailbox.tu-dresden.de.

Aus Anlaß des 90. Geburtstages von Prof. Vogel, einem der Begründer des Institutes für Arbeitsingenieurwissenschaften an der TU Dresden, fand am 5. Oktober 1999 ein Ehrenkolloquium statt. Dabei wurden die Verdienste des Jubilars für die Entwicklung der Arbeitswissenschaften mit der Vergabe der Ehrenmedaille der Technischen Universität Dresden gewürdigt. In der Publikation interessieren im wissenschaftshistorische Kontext folgende Beiträge: „Prof. Emeritus Dr. rer. cult. habil. A. Vogel. Wichtige Lebensabschnitte im beruflichen Werdegang“, „Würdigung des Wirkens von Herrn Prof. Vogel aus Sicht des Freistaates Sachsen“ (Dr. Zeller), „Übergabe der Ehrenmedaille der Technischen Universität Dresden an Prof. Vogel“ (H. Wiesmeth), „Laudatio der Fakultät Maschinenwesen“ (Horst Goldhahn), „‘Dresdner Schule’ der Arbeitsgestaltung“ (Eberhardt Kruppe), „Vogel-Perspektive – ein Rückblick“ (W. Stärtzel), „Mitarbeiter bei Prof. Vogel. Reminiszenzen“ (K.-J. Panzke).

Thümmel, F. (Red.): *50 Jahre Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften. Festkolloquium am 24. November 1999*. Dresden 1999. 68 S. Bezug: TU Dresden, Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Dekanat, 01062 Dresden, thuemmel@math.tu-dresden.de.

Das Festkolloquium anlässlich des 50jährigen Bestehens der Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften an der Technischen Universität Dresden diente der Reflexion der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dieser Institution. Von besonderem Interesse ist ein Rückblick auf die Geschichte der Fakultät von Paul Heinz Müller, der u.a. ein Verzeichnis der Dekane, Statistiken zur Anzahl der Absolventen sowie eine Chronik der einzelnen Institute bietet. Ein Beitrag von Hartwig Freiesleben stellt zudem die aktuelle Situation der Fakultät dar und gibt Auskunft etwa über das Drittmittelaufkommen, die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen.

TU Dresden, Fakultät Maschinenwesen, Institut für Arbeitsingenieurswesen (Hg.): *Tagungsband zum Ehrenkolloquium aus Anlass des 65. Geburtstages von Herrn Prof. Dr. habil. Eberhard Kruppe*. Dresden 2000. 77 S. Bezug: TU Dresden, Fakultät Maschinenwesen, D-01062 Dresden, veronika.kuehnast@mailbox.tu-dresden.de.

Aus Anlaß des 65. Geburtstages und damit dem Ausscheiden Eberhard Kruppes aus dem regulären Hochschuldienst wurde am 30. Juni 2000 ein Ehrenkolloquium abgehalten. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „Laudatio“ (Bernd Wünsch), „Arbeitswissenschaft kraft Gesetz. Privileg oder besondere Verpflichtung?“ (Jörg Tannenbauer), „Zehn Jahre REFA-Landesverband Sachsen“ (Bernd Wünsch), „Soziale Kompetenz – notwendig und lehrbar für Ingenieure?“ (Karin Joiko), „Arbeitsingenieurswesen in Dresden – ein Blick auf die Vergangenheit und Perspektive“ (Horst Goldhahn) und „Schlußwort“ (Edward Kruppe).

Königsdorf, Helga: *Landschaft in wechselndem Licht. Erinnerungen*. Aufbau-Verlag, Berlin 2002. 233 S. €18,50. Im Buchhandel.

Die Ost-Berliner Autorin legt hier autobiographische Erinnerungen vor. Bekannt vor allem als Erzählerin, hatte sie zuvor bereits und dann auch parallel zu ihrer schriftstellerischen Arbeit eine erfolgreiche Karriere als Mathematikerin absolviert, die sie bis auf eine Professur an der DDR-Akademie der Wissenschaften führte. Daraus ergibt sich mit gewisser Zwangsläufigkeit, dass Studium, wissenschaftliche Arbeit und akademische Karriere in der DDR eine wesentliche Rolle spielen, der Band folglich auch eine wissenschaftshistorische Quelle ist.

Bollinger, Stefan/Ulrich van der Heyden (Hg.): *Deutsche Einheit und Elitenwechsel in Ostdeutschland* (Gesellschaft – Geschichte – Gegenwart. Schriftenreihe des Vereins „Gesellschaftswissenschaftliches Forum e.V.“ Berlin Bd. 24). trafo Verlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2002. 262 S. €24,80. Im Buchhandel.

Die einstigen DDR-Funktionseliten haben, so die Herausgeber, im Zuge des deutschen Einigungsprozesses ihren Platz in der Gesellschaft räumen müssen, ohne daß dies allein aus den Herausforderungen und Rücksichten eines politischen und gesellschaftlichen Umbruchs zu erklären wäre. Belastete und Unbelastete zählten für einen alternativen deutschen Entwicklungsweg, den sie mit oder ohne Überzeugung, aber jedenfalls mit eigener Lebensleistung mittrugen. Fast drei Viertel der Wissenschaftler seien aus ihren Berufen gedrängt, Diplomaten, Berufssoldaten fast flächendeckend ersetzt worden; allein Lehrer und Polizisten hätten innerhalb den neuen Verhältnisse recht gute Chancen gehabt, denn soviel Ersatz stand in der alten Bundesrepublik nicht bereit. Entscheidend sei allerdings, daß neue Herren das Sagen haben und daß nur diejenigen Karriere machen konnten, die sich zumindest im Dienst als angepaßt und flexibel erwiesen. Doch seien negative Folgen dieser einseitigen Orientierung auf exogene Transformation sichtbar: rasche Verdrängung des durchaus vorhandenen Aufbau- und Gestaltungswillens, erneute obrigherstaatliche Fixiertheit in den Denk- und Verhaltensweisen; wachsende Demokratiedefizite, nachhaltige negative Auswirkungen auf sozial-psychologische Befindlichkeiten. All das betreffe insbesondere die Geistes- und Sozialwissenschaftler, die durch die Evaluationen generell mit dem Generalverdacht der Systemnähe und der fachlichen, menschlichen sowie demokratischen Inkompetenz disqualifiziert wurden. Anfängliche deutsch-deutsche Hoffnungen auf „Durchmischung“, gegenseitiges Lernen, gar gemeinsames Suchen nach Lösungen für die ostdeutsche Transformation und eine gesamtdeutsche Zukunft seien frühzeitig und fast ausnahmslos durchkreuzt worden. Wissenschaftler-Integrationsprogramme u.ä. Lösungsversuche erwiesen sich als Mittel, in denen zeitweilig durchaus anerkannte fachliche Potentiale vor ihrem endgültigen Rauswurf ruhig gestellt wurden. Im Zuge der Neustrukturierung der ostdeut-

schen Wissenschaftslandschaft erfolgte ein radikaler Elitentransfer, der nicht nur in der Besetzung der jetzigen Professuren und Leitungsfunktionen, sondern auch in der näheren Zukunft in den davon abhängigen Mitarbeiterpositionen eine Dominanz West und einen Ausschluß Ost sichere. Hier funktionierten Netzwerke, die im Unterschied zu den viel beschworenen Seilschaften mindestens auch noch die nächste Generation ostdeutscher Intellektueller fast durchweg ausgrenzen werde. Viele für diese Prozesse Verantwortliche, angefangen beim damaligen Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, bedauerten unterdessen die Folgen der Verdrängung der ostdeutschen Intelligenz. Aber ohne eine politische Entscheidung für das partielle Aufhalten und Zurückdrehen dieser Entwicklung im Wissenschaftsbereich werde sich das Problem einer einheimischen Intelligenz außer im unmittelbaren Umfeld hiesiger, meist Oppositionsparteien und einiger selbstorganisierter Intellektuellengruppen, erledigt haben. Die vorliegende Publikation zeichnet die Zerschlagung der ostdeutschen Geisteswissenschaften nach, nicht lediglich mit dem Ziel, nur Fakten zu sichern, sondern auch, um in der Öffentlichkeit auf diesen Umstand aufmerksam zu machen. Der Band enthält folgende Beiträge: „Einleitung: Wider die geistige Ödnis“ (Stefan Bollinger/Ulrich van der Heyden), „Die Übersprungenen“ (Stefan Bollinger), „Revolutionsopfer, Kolonialisierungsverluste, Modernisierungsverlierer? Die Vielschichtigkeit eines Systemwechsels. Anmerkungen zum Elitenwechsel nach der Wende 1989/90“ (Stefan Bollinger), „Über 50 Jahre ostdeutscher Eliten-Entwicklung seit 1945. Einige Thesen“ (Helmut Steiner), „Wie die Afrikawissenschaft in Ostdeutschland durch eine ‚späte Abwicklung‘ beseitigt wurde“ (Ulrich van der Heyden), „Autonome Erneuerung der Politikwissenschaft an der Humboldt-Universität. Ein gescheiterter Versuch“ (Fritz Vilmar im Gespräch mit Heinz Niemann), „Für Innovationen keine Chance – Einige Bemerkungen zur ‚Abwicklung‘ der ostdeutschen Sozialwissenschaften im deutschen Einigungsprozeß“ (Wolfgang Dümcke), „Im falschen Land geboren, studiert, gelehrt, geforscht. Impressionen über die Zerstörung einer Elite“ (Stefan Bollinger), „Wie 68 Historiker der Berliner Humboldt-Universität ihren Job verloren“ (Ingrid Matschenz), „... Abwicklung ... Kündigung ... Deklassierung“ (Interview mit Ulrich Busch), „Die Rolle der Sozialwissenschaften im Prozeß der deutschen Wiedervereinigung“ (Helmut Steiner) und „Was ist zu tun? – Möglichkeiten der Re-Integration ostdeutscher Geisteswissenschaftler“ (Ulrich van der Heyden).

Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern* (HoF-Arbeitsberichte 3'02). 93 S. Wittenberg 2002. Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg, institut@hof.uni-halle.de.

Die Fallstudie analysiert die Erwartungen angehender Absolventen betriebswirtschaftlicher Studiengänge zweier Fachhochschulen (ost- und westdeutsche Länder) an den Berufsübergang und die berufliche Tätigkeit. Zwischen beiden Hochschulen bestehen insgesamt nur leichte Unterschiede, die in Zusammenhang mit den Standortfaktoren und Einzugsgebieten stehen dürften. Auffallend seien die berufliche Zuversicht der Befragten, ihre hohen Ansprüche an das soziale Klima ihrer künftigen Tätigkeit sowie die Zufriedenheit mit dem Studium, dabei insbesondere der enge Kontakt zu den Lehrenden. Männer wie Frauen trafen ähnliche Einschätzungen.

Wockenfuß, Karl: *Streng Vertraulich. Die Berichte über die politische Lage und Stimmung an der Universität Rostock 1955 bis 1989*. Hrsg. vom Verband ehemaliger Rostocker Studenten VERS. 2. erw. Auflage, Rostock 2002. 284 S. €5,-. Bezug bei: VERS, Dr. Wolfgang Baudisch, Peter-Lurenz-Weg 3, 18055 Rostock. Die Arbeit wertet die vertraulichen Berichte über die politische Lage und Stimmung an der Universität Rostock aus, die annähernd jeden Monat für das Staatssekretariat bzw. Ministe-

rium für Hoch- und Fachschulwesen erstattet werden mußten. Sie können, so der Autor, als beispielhaft für alle Universitäten der ehemaligen DDR gelten. Aus den 60er Jahren fanden sich im Universitätsarchiv nur Unterlagen zum Prager Frühling 1968. Die erweiterte Neuauflage endet im Unterschied zur 1995 erschienenen 1. Auflage nicht im Oktober 1989, sondern behandelt auch die Zeit um die Maueröffnung herum: „Unmittelbar nach der Maueröffnung am 9. November wandte sich das aufgeschreckte Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen in Blitztelegrammen an die Rektoren der DDR [lies: der DDR-Hochschulen], um den ‚real existierenden Sozialismus‘ doch noch zu retten. Plötzlich wurden die schönsten Versprechungen der Freiheit und Weltoffenheit gemacht. Sie kamen zu spät und waren ungläubwürdig“ (aus dem Vorwort von Hartwig Bernitt).

Kleemann, Christoph: *Von den Schwierigkeiten, der eigenen Geschichte ins Auge zu sehen. Vortrag in der Aula am 29. Juni 2001 aus Anlass des 10. Jahrestages der Gründung der Ehrenkommission an der Universität*. Mit einem Geleitwort des Rektors Prof. Dr. Günther Wildenhain (Rostocker Universitätsreden N.F. 7). Hrsg. vom Rektor der Universität Rostock, Rostock 2002. 28 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051 Rostock, maria.schumacher@ub.uni-rostock.de.

Kurz nach dem Umbruch 1989 wurden Verbindungen zwischen der Universität Rostock und dem MfS offenkundig. Der 1990 gewählte Akademische Senat nahm daher eine persönliche Überprüfung aller Hochschullehrer in Angriff und verlangte ihnen eine schriftliche Erklärung über etwaige Tätigkeiten für die Staatssicherheit ab. Zudem beschloß ein außerordentliches Konzil im Dezember 1990 die Bildung eines sog. Vertrauensausschusses zur Überprüfung der persönlichen Eignung, der auch als Gremium zur Abarbeitung von Rehabilitierungs- und Überprüfungsanträgen fungierte. Eine Arbeitsgruppe des Senats erarbeitete eine Verfahrensordnung für den Vertrauensausschuß, die später eine Grundlage der Musterverfahrensordnung der Ehrenkommission bildete. Mit der Verabschiedung des Hochschulrenewierungsgesetzes im Februar 1991 wurden die Erneuerungsbemühungen vereinheitlicht und in Form des Ehrenverfahrens auf eine gesetzliche Grundlage gestellt. Damit wurde die Bildung eines Vertrauensausschusses notwendig. Im März 1991 wurden daher von einem außerordentlichen Konzil acht Mitglieder für die Ehrenkommission der Universität Rostock gewählt. Diese Ehrenkommission nahm im Juni 1991 ihre Arbeit auf und schloß diese – nach erheblicher personeller Verstärkung – 1995 im Wesentlichen ab. Christoph Kleemann beleuchtet in dem hier abgedruckten Vortrag die Arbeit der Ehrenkommission. Er war selbst nicht an der Durchführung der Ehrenverfahren beteiligt, ist jedoch als Leiter der Außenstelle Rostock der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR mit dem Thema vertraut.

Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz (Hg.): *Schätze wieder vereint. Die Zusammenführung der historischen Sonderabteilungen der Staatsbibliothek zu Berlin* (Beiträge aus der Staatsbibliothek zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz Bd. 9). Red. Ralf Breslau. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden 1999. 172 S. €42,-. Im Buchhandel.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war nur ein zweigeteilter Wiederaufbau der stark in Mitleidenschaft gezogenen Berliner Staatsbibliothek möglich. Geteilt wurden dadurch nicht nur der umfangreiche historische Druckschriftenbestand der ehemaligen Preußischen Staatsbibliothek, sondern auch die Sondersammlungen der Handschriftenabteilung, Musikabteilung, Kartenabteilung und Orient- bzw. Ostasienabteilung. Mit der Wiedervereinigung ergab sich die Möglichkeit einer Integration der getrennten Sammlungsteile. Trotz erheblicher, insbesondere baulicher Schwierigkeiten wurde 1995 beschlossen, unter Inkaufnahme zahlreicher Provisorien die Sonderabteilungen bestandsmäßig wiederzuvereinigen. Im Jahre 1997 konn-

ten so die seit über 50 Jahren getrennten Sondersammlungen wieder vereint zugänglich gemacht werden. Anlässlich dieses Ereignisses fanden in den Jahren 1997/98 drei Veranstaltungen statt. Auf diesen Veranstaltungen präsentierten die Abteilungen jeweils in kleinen Ausstellungen einmalige Spitzenstücke aus ihren Sammlungen. Der vorliegende Sammelband dokumentiert die zu diesen Anlässen gehaltenen Ansprachen, unter anderem: „Die Musikabteilung – Stationen ihrer Geschichte“ (Helmut Hell), „Autographen und Musikforschung“ (Martin Staehlin), „Zeitungen – Geschichte – Zeitgeschichte“ (Peter Steinbach), „Zeitungsabteilung – Nahrung des Geistes im Getreidespeicher“ (Joachim Zeller), „Die Wiedervereinigung der Handschriftenabteilung“ (Tilo Brandis), „Die Vereinigung der Orientabteilung“ (Karl Schubarth-Engelschall) und „Die Zusammenführung der Raka-Bestände in der Abteilung Historische Drucke“ (Jutta Fliege).

Seifert, Gottfried/Joachim Sobottka: *Denkschrift des WIP-Rates Berlin. Für die Integration des ehemals im Wissenschaftler-Integrationsprogramm geförderten Forschungspersonals in die gesamtdeutsche Wissenschaftslandschaft*. Berlin 2002. 9 S.+Anlagen. Kostenlos bei: WIP-Rat, c/o GEW Berlin, Abt. Wissenschaft, Ahornstraße 5, 10787 Berlin.

Das „Wissenschaftler-Integrationsprogramm“ (WIP) entstand auf Initiative des Wissenschaftsrates im Rahmen des Hochschulerneuerungsprogramms mit dem Ziel, positiv evaluiertes Forschungspersonal aus den DDR-Akademien dauerhaft zu erhalten und damit die Forschung und Lehre an den Hochschulen der ostdeutschen Bundesländer zu stärken. Das Programm lief Ende 1996 aus, ohne daß ein Großteil der 1700 Wissenschaftler, die daran teilnahmen, eine dauerhafte Beschäftigung gefunden hatte. Über weitere Sonderprogramme wurden zahlreiche (allerdings nicht alle) Wissenschaftler weiterbeschäftigt, wobei Befristungen deren Situation als prekär verstetigten. Die vorliegende Denkschrift möchte Politiker im Bund und im Land Berlin gewinnen, sich aktiv für die noch wissenschaftlich aktiven Teilnehmer des WIPs einzusetzen. Ergänzt wird diese Denkschrift durch drei Anlagen, welche zeitgenössische Äußerungen zum WIP, eine Chronik des WIP sowie Ergebnisse einer Umfrage zur Situation der ehemals WIP-Geförderten in Berlin dokumentieren.

Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Uniregio Berlin-Brandenburg? Perspektiven einer Wissenschaftsregion. Dokumentation zweier Veranstaltungen der Heinrich-Böll-Stiftung in der Reihe „Berliner Hochschuldebatten“. In Zusammenarbeit mit „Kant 64“ und „Gähnende Lehre“* (Reihe „Dokumentationen der Heinrich-Böll-Stiftung“: Nr. 17). Berlin 2002. 40 S. Kostenlos bei: Heinrich-Böll-Stiftung, Hackesche Höfe, Rosenthaler Str. 40/41, 10178 Berlin, info@boell.de.

Die seit 1999 veranstalteten Berliner Hochschuldebatten suchen als kontinuierliches Dialogforum den Brückenschlag zwischen globalen Themen der Modernisierung des Bildungs- und Wissenschaftssystems und den speziellen Problemen der Wissenschaftsregion Berlin. Dabei kommt nicht allein die Politik zu Wort, sondern auch die Studierenden, hier vertreten durch die beiden studentischen Initiativgruppen „Kant 64“ und „Gähnende Lehre“. Die zwei in dieser Publikation dokumentierten Veranstaltungen geben einen Einblick in die aktuellen hochschul- und wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen um die Wissenschaftsregion Berlin. Die Beiträge im einzelnen: „UniRegio Berlin-Brandenburg? Perspektiven einer Wissenschaftsregion“ (Andreas Poltermann/Andreas Kahler), „Wozu braucht Berlin drei Universitäten? Podiumsdiskussion“ und „UniRegio? Die Konsequenzen aus den Empfehlungen des Wissenschaftsrates für die Hochschulregion Berlin. Podiumsdiskussion“.

Humboldt-Universität zu Berlin, Internationale Angelegenheiten (Hg.): *15 Jahre Erasmus. Ein Mobilitätsprogramm im Rückblick*. Berlin 2002. 54 S. Kostenlos

bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Internationale Angelegenheiten, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

1987 wurde das europäische Mobilitätsprogramm ERASMUS etabliert, an welchem im akademischen Jahr 2002/03 bereits der eine Millionste Studierende aus den förderungsberechtigten Ländern partizipieren wird. Seit ihrer Beteiligung an diesem Programm 1991/92 hat die Humboldt-Universität ca. 4000 Studierende an eine der derzeit rund 250 Partnerhochschulen entsandt und konnte etwa ebenso viele internationale Studenten im Rahmen dieses Programmes als Gäste begrüßen. Auf einige ausgewählte Aspekte der ERASMUS- und SOKRATES-Aktivitäten an der Humboldt-Universität zu Berlin seit 1991/92, eingebettet in einige statistische Übersichten der ERASMUS-Mobilität im bundesweiten und Berliner Vergleich, wird in dieser Publikation zurückgeblickt.

BBB Biomedizinischer Forschungscampus Berlin-Buch GmbH (Hg.): **Wissenschaft und Kunst auf dem Campus Berlin-Buch**. Berlin 2000. 111 S. Bezug bei: BBB Biomedizinischer Forschungscampus Berlin-Buch GmbH, Robert-Rössle-Str. 10, 13125 Berlin, info@bbb-berlin.de.

Die Publikation gibt einen Einblick sowohl in die Geschichte als auch die aktuelle Entwicklung des mehr als hundertjährigen Wissenschaftsstandorts Berlin-Buch, an welchem heute mehr als 5500 WissenschaftlerInnen, ÄrztInnen und sonstige MitarbeiterInnen beschäftigt sind. Die mit zahlreichen Abbildungen versehene Broschüre widmet sich dabei jedoch nicht nur der Vorstellung der einzelnen wissenschaftlichen Institutionen, sondern auch der anspruchsvollen künstlerischen Ausgestaltung des Campus Berlin-Buch.

BAAG Berlin, Adlershof Aufbaugesellschaft mbH (Hg.): **Straßen, Plätze Parks. Der öffentliche Raum in der Wissenschaftsstadt**. Berlin 1999. 71 S. €9,75. Bezug bei: BAAG Berlin, Adlershof Aufbaugesellschaft mbH, Entwicklungsträger als Treuhänder der Stadt Berlin, Keithstr. 2/4, 10787 Berlin.

Mit dem Ende der DDR wandelte sich das frühere Akademie-Gelände in Berlin-Adlershof von einem geschlossenen Raum zu einem öffentlich zugänglichen Gelände, wurde ein neuer Stadtteil und damit erstmalig in einen städtischen Bezug gesetzt. Die damit notwendige Neukonzeption Adlershofs wendete sich bewußt gegen die üblichen Konzepte der sog. Parks und versuchte, einen kompakten Stadtkörper zu organisieren, in welchem ein Technologiepark, ein Medienpark, ein Universitätscampus und ein Wohnpark optimal zusammengefügt werden. Dabei bildet der öffentliche Raum als traditioneller Ort der städtischen Interaktion das Grundgerüst des neuen Stadtteils, prägt also entscheidend das Erscheinungsbild Adlershofs. Die Broschüre sucht das Bild der bisherigen Planung und Gestaltung des öffentlichen Raums, d.h. der Straßen, Plätze und Parks, zu vermitteln.

Becker, Egon: **Die Einflußnahme der SED auf die Entwicklung der Technischen Hochschule Magdeburg. Teil III** (Preprint Rektorat 2/2001). Hrsg. von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg 2001. 255 S. Bezug bei: Otto-von-Guericke-Universität, Abt. Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit, PF 4120, 39016 Magdeburg.

Der vorliegende dritte Teil zur Einflußnahme der SED auf die Entwicklung der Technischen Universität Magdeburg beschäftigt sich mit der Problematik der Studenten einer sozialistischen Hochschule, die kirchlichen Studentengemeinden angehörten. So wurde an der Hochschule Magdeburg von der Hochschulparteileitung, der FDJ-Hochschulgruppenleitung und der staatlichen Leitung jede Gelegenheit genutzt, religiös gebundene Studenten zu exmatrikulieren, oft in Folge von Hinweisen von außerhalb der Hochschule, meist der Bezirksleitung der SED. Dafür wurden in den Seminargruppen inoffizielle Mitarbeiter durch

das MfS geworben, deren Informationen häufig zu operativen Vorgängen gegen die Studentengemeinschaften und einzelne Gläubige führten. Mit zahlreichen faksimilierten Dokumenten aus den Archiven des BStU.

Kreckel, Reinhard/Dirk Lewin: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt* (HoF-Arbeitsbericht 2'02). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Wittenberg 2002. 42 S. Kostenlos bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, institut@hof.uni-halle.de.

In ihrem „Bericht über die Evaluierung des Fernstudienzentrums der Landes Sachsen-Anhalt (EFZSA) an der Fachhochschule Anhalt“ am 11./12. Januar 2001 hatten die Evaluatoren eine für das EFZSA insgesamt positive Stellungnahme angegeben und empfohlen, das Fernstudienzentrum langfristig zu garantieren. Hinsichtlich der künftigen Entwicklungsmöglichkeiten des Zentrums sind nach ihrer Meinung noch jedoch eine Reihe von Fragen offen, die das EFZSA veranlaßt haben, das Institut für Hochschulforschung Wittenberg zu beauftragen, kurzfristig eine Expertise abzugeben und verschiedene Szenarien für die mögliche Weiterentwicklung des EFZSA zu erarbeiten sowie deren Realisierungsbedingungen abzuschätzen. Hierfür wurde eine empirische Bestandsaufnahme der zur Zeit in Sachsen-Anhalt bestehenden öffentlichen und privaten Weiterbildungsaktivitäten im tertiären Bereich sowie der in Sachsen-Anhalt existierenden oder im Aufbau begriffenen Projekte multimedialer Fernlehre erarbeitet. Es wurde so weit wie möglich Vollständigkeit angestrebt. Im Ergebnis wurden fünf Szenarien für die mögliche Entwicklung des EFZSA erarbeitet, die von einem pessimistischen Null-Szenario auf der einen bis hin zu einem zukunftsweisenden Entwicklungs-Szenario auf der anderen Seite reichen. Die Realisierung der einzelnen Szenarien ist an entsprechende Rahmenbedingungen gebunden, die vor allem im Entwicklungs-Szenario thematisiert werden.

Koch, Dietrich und Eckhard: *Denkschrift für den Wiederaufbau der Leipziger Universitätskirche St. Pauli*. Verlag Christoph Hille, Dresden 2001. 19 S. € 1,-. Bezug: Druckerei und Verlag Christoph Hille, Boderitzerstr. 21e, 01217 Dresden, hille@hille1880.de

In dieser Broschüre werben die beiden Autoren für den Wiederaufbau der 1968 gesprengten Universitätskirche in Leipzig, der sich als eine Synthese aus Teilrekonstruktion und Neubau gestalten solle. Dabei soll die äußere Gestalt der Kirche als auch der Universität mit modernen Mitteln rekonstruiert werden und gleichzeitig das moderne Innere der Kirche einer Nutzung als Aula, Konzertsaal und Ausstellungsraum zur Verfügung stehen. Die Autoren stellen den Aspekt der Erinnerungskultur ins Zentrum ihrer Argumentation. Dabei solle die rekonstruierte Kirche einen zentralen Ort für Lehrende und Studierende bilden, der eine sichtbare Verbindung zur eigenen Geschichte schlägt und so unter anderem auch als Mahn- und Gedenkstätte des Widerstands gegen die SED-Herrschaft fungiert. Die beiden Autoren wurden in Leipzig geboren und haben an der Karl-Marx-Universität Physik studiert. Sie gehörten zu den jungen Physikern, die 1968 in der Leipziger Kongresshalle während des Bachwettbewerbss mit einem Protestplakat gegen die Sprengung der Universitätskirche deren Wiederaufbau forderten. Dietrich Koch wurde als einziger Beteiligter des Protestes verurteilt und 1972 in den Westen abgeschoben.

Post, Alfred (Hg.): *Zur personellen und strukturellen Erneuerung an der TU Dresden nach 1990. Personalanpassung in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Symposium am 1. November 2001*. Dresden 2002. 161 S. Bezug:

Technische Universität Dresden, Universitätsarchiv, 01062 Dresden, arch-
iv@rcs.urz.tu-dresden.de.

Erstmals wird die personelle und strukturelle Erneuerung der Technischen Universität Dresden nach 1990 aus der Sicht von Zeitzeugen dargestellt. Grundlage für die Publikation sind die Beiträge, die von führenden an diesem Prozess beteiligten Personen auf dem Symposium am 1. November 2001 vorgestellt wurden. Auf dieser Veranstaltung zog die Universität eine Bilanz über die Personalentwicklung in den Ingenieur- und Naturwissenschaften während des vergangenen Jahrzehnts, in dem die wohl tiefsten personalpolitischen Einschnitte in Verbindung mit einem umfassenden inhaltlichen Neuaufbau an der größten Universität Sachsens vollzogen wurden. Ein Kapitel steht unter dem Titel „Personalanpassung [sic! – gemeint sind Personalstrukturanpassung und Personalauswahl, d.V.] aus der Sicht von damaligen Mitgliedern des Rektoratskollegiums, der Personalkommissionen und des Personalrats“ (Beiträge von Alfred Post, Günther Landgraf, Peter Offermann, Albrecht Reibiger, Paul Heinz Müller, Hermann Neumerkel), ein zweites Kapitel heißt „Personalanpassung aus der Sicht der damaligen Dekane (bzw. Prodekane)“ (Beiträge von Gerhard Geise, Rolf Schönfeld, Franz Holzweißig, Hans Joachim Fiedler, Erwin Stoschek); daneben zwei nachgereichte Beiträge von Gerhard Söpel und Günter Zumpfe. Abgerundet wird der Band durch den Abdruck der Podiumsdiskussion und einer quellengestützten Dokumentation der Strukturentwicklung der TU seit 1990 im Spiegel des Universitätsarchivs von Heinz Dieter Degen.

Schössler, Dietmar (Hg.): *Befragung von Professoren und Dozenten der ehemaligen Militärakademie „Friedrich Engels“ zum politisch-militärischen Selbstverständnis vor und nach 1989/90. Ergebnisse und Bewertung* (Texte und Dokumente zur Militärwissenschaft und Strategieforschung). Universität der Bundeswehr München, München 2001. 54 S. Bezug: Universität der Bundeswehr, Fakultät für Sozialwissenschaften, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg, ruediger.brandt@unibw-muenchen.de.

Die vorliegende Publikation stützt sich auf die Befragung ehemaliger Professoren und Dozenten der Militärakademie „Friedrich Engels“. Als Ausgangsbasis wurden ein Fragebogen an die 32 Professoren (seit 1969 waren etwa 50 berufen worden) und 33 Dozenten versandt, bei denen es gelungen war, die Anschrift zu ermitteln. Die Rücklaufquote erreichte 28 Prozent. Neben Erhebungen zu sozialem Umfeld und beruflichen Werdegang stand vor allem drei Themenkomplexe im Zentrum dieser Befragung: das Traditionsverständnis, das Feindbild sowie die Ideologie des Marxismus-Leninismus. Neben einem einführenden Beitrag („Zu den Voraussetzungen und Ergebnissen einer Befragung von Professoren und Dozenten der ehemaligen Militärakademie der DDR“ von Wolfgang Scheler, dem seinerzeitigen Lehrstuhlleiter Philosophie der Militärakademie) und einen Überblick über die Geschichte der Akademie (von Rolf Lehmann, bis 1990 Stellvertreter des Chefs der Militärakademie für Wissenschaft und Forschung) bietet die vorliegende Studie eine statistische Aufarbeitung („Befragung von Professoren und Dozenten der ehemaligen Militärakademie Friedrich Engels Dresden zum politisch-militärischen Selbstverständnis vor und nach 1989/1990“ von Eberhard Haueis) und eine Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse („Auswertung der 1997 stattgefundenen Befragung an der Militärakademie ‚Friedrich Engels‘ Dresden“ von Eberhard Haueis).

Weißbecker, Manfred (Hg.): *Gewalten, Gestalten, Erinnerungen: Beiträge zur Geschichte der FSU Jena in den ersten Jahren nach 1945. Protokoll einer wissenschaftlichen Tagung des Thüringer Forums für Bildung und Wissenschaft e.V. vom 26./27. Oktober 2001 in Jena*. Hrsg. vom Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft, Jena 2002. 264 S. € 10,00. Bezug bei: Thüringer Forum für

Bildung und Wissenschaften e.V., Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07743 Jena, jenaer_forum@t-online.de

Der vorliegende Band dokumentiert die alle samt von ehemaligen Mitarbeitern und Angehörigen der Friedrich-Schiller-Universität verfassten Tagungsbeiträge. Dabei stand das Ziel, mittels persönlicher Erinnerungen und eigenständigen Beiträgen in die heutige Debatte um die Geschichte des DDR-Hochschulsystems einzugreifen, im Mittelpunkt dieser Tagung. Der Band vereinigt folgende Beiträge: „Hochschulpolitischer Neubeginn in der Sowjetischen Besatzungszone und in Jena – Überlegungen zum Umgang mit diesem Problemkreis“ (Ludwig Elm), „Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik in der SBZ/DDR (1945-1961)“ (Andreas Malycha), „Philosophie und Philosophen in Jena: Max Bense und Georg Klaus“ (Michael Eckardt), „Franz Hein und der Wiederaufbau der Chemie“ (Adalbert Feltz), „Juristenausbildung von 1947 bis 1951. Bemerkungen“ (Gerhard Haney), „Volks-hochschule Jena: Wirkungsfeld für Lehrkräfte und Studenten“ (Kurt Meinl), „Vorbereitung und Einführung des Fachstudiums Philosophie“ (Helmut Metzler), „Peter Petersens Wirksamkeit in Jena nach 1945“ (Paul Mitzenheim), „Fritz Hofmann – Tierzüchter, Tierzuchtforscher und Förderer des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (Hans-Joachim Schwark), „Reinhold Trautmann und die Neuanfänge der Slawistik in Jena“ (Michael Wegner), „Hugo Preller – ein Zeithistoriker in den Konflikten seiner Zeit“ (Manfred Weißbecker), „ABF-Student 1949/1951“ (Günther Heider), „Zeit des Neubeginns“ (Helmut König), „Eindringlinge. Zur Frühphase der Durchbrechung des Bildungsmonopols“ (Kurt Pätzold), „Vom Studentenrad zur FDJ – ein hochschulpolitischer Paradigmenwechsel“ (Gerhard Schreiber), „Philosophiestudent und FDJ-Funktionär 1950/52“ (Rainer Thiel) und „Erinnerungen eines ehemaligen Studenten und langjährigen Mitarbeiters“ (Gerhard Weber).

Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hg.): **Landeshochschulplan**. Erfurt 2001. 167 S.+74 S. Anlagen. Preis. Bezug: Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Postfach 101352, 99013 Erfurt, presse@tmwfk.thueringen.de

Der Landeshochschulplan zieht seinerseits eine Bilanz der bisherigen Ausgestaltung des Hochschulbereichs und verdeutlicht nach § 104 Thüringer Hochschulgesetz die Zielvorstellungen über die strukturelle Entwicklung und Ausbauplanung der Einrichtungen, die den Regelungen des Gesetzes unterliegen. Im Mittelpunkt dieses Hochschulplans steht die Erhöhung der Chancen der Thüringer Hochschulen im globalen Wettbewerb, wobei durch die Verbindung von Deregulierung und Leistungsorientierung gleichzeitig die Qualität als auch die Effizienz gesteigert werden soll. Weitere Stichworte sind Differenzierung, Internationalisierung, Anwendungsorientierung und Profilschärfung der einzelnen Hochschulen. Kapitel 1 stellt die Wissenschaftspolitik zunächst in den Kontext länderübergreifender Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik und spricht auf dieser Basis Aspekte an, die zur Stärkung des Forschungs- und Studienstandorts Thüringen beitragen sollen. Kapitel 2 beschreibt die Rahmenbedingungen für die Hochschulentwicklung, welche in Kapitel 3 genauer behandelt und daraus Zielvorstellungen abgeleitet werden sollen. Kapitel 4 bis 9 widmen sich schließlich den wichtigen Aufgaben der Hochschulen und deren Förderung.

3. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Jacobasch, Eleonore Olga: *Wissenschaftliche Suizidliteratur der DDR als geheime Verschlusssache*. Dissertation. Medizinische Fakultät Carl Gustav Carus der TU Dresden. Dresden 1996. 98 S.

Die Dissertation enthält neben der analytischen Darstellung eine umfangreiche Bibliographie der vor 1989 zum Thema Suizid erschienenen Literatur, ein Verzeichnis der zu diesem Thema und angrenzenden Bereichen nach 1989 veröffentlichten Schriften und Sekundärliteratur sowie ein nach Sachgebieten geordnetes Autorenregister.

Thijs, Krijn: *Der Untergang des historischen Herrschaftsdiskurses: Eine Anatomie der Erosion. Zur späteren DDR-Geschichtswissenschaft am Beispiel der „Berliner Geschichte“ (1977-1986)*. Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam 2000. 217 S.

Ausgehend von der Feststellung, daß der Stand der Forschung über die allgemeine Geschichtswissenschaft in der DDR der achtziger Jahre unbefriedigend sei, versucht die vorliegende Magisterarbeit, diese Lücke anhand der Analyse des Fallbeispiels „Berlin-Geschichte“ zu schließen. Der Begriff der „Berlin-Geschichte“ bezeichnet dabei die Geschichtsschreibung über die Berliner Vergangenheit und wird im Rahmen dieser Arbeit räumlich auf die DDR-Geschichtswissenschaft und zeitlich auf die Jahre 1977 – 1986 beschränkt, in welchen die Vorbereitung des 750jährigen Stadtjubiläums im Zentrum der Arbeit der Historiker stand. Die Entstehung und Entwicklung dieser ostdeutschen „Berlin-Geschichte“, welche hier ausführlich beschrieben und rekonstruiert wird, dient dabei vornehmlich der Analyse der späten DDR-Geschichtsschreibung als historischer Herrschaftsdiskurs und erprobt damit das Modell des „Herrschaftsdiskurses“ von Martin Sabrow an einem Zeitabschnitt, der bisher weniger untersucht worden ist.

Helga Nowotny, Peter Scott, Michael Gibbons: Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Polity Press, Oxford 2001. 278 Seiten, ISBN 0-7456-2608-4, £ 14.99

1994 schreckte ein nur knapp 180 Seiten starkes Buch aus der Feder eines Teams international renommierter Bildungs- und Wissenschaftsforscher die hochschul- und wissenschaftspolitische Szene auf. Fünf Autoren und eine Autorin diesseits und jenseits des Atlantiks verkündeten dort, dass wir uns gegenwärtig in einer Übergangsphase befinden, an deren Ende ein gänzlich neuer Modus der Wissensproduktion stehen werde.¹ „The New Production of Knowledge“, so auch der Titel der mehrfach wieder aufgelegten Monographie von Michael Gibbons und anderen, ist vom traditionellen Modus der Wissensproduktion grundlegend verschieden: Universitäten verlieren ihre Monopolstellung als zentraler Ort der gesellschaftlichen Wissensproduktion; gesellschaftliche Nützlichkeitskriterien treten an die Stelle der zweckfreien Naturerkenntnis; die Bedeutung wissenschaftlicher Disziplinen schwindet zugunsten transdisziplinärer Forschungszusammenhänge; wissenschaftsinterne Kriterien und Verfahren der Qualitätssicherung werden durch die Orientierung an politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bewertungen aufgeweicht; ebenso nimmt die soziale Verantwortlichkeit und Reflexivität der am Forschungsprozess Beteiligten zu. Aus historischer und soziologischer Perspektive sind die von Gibbons et al. (1994) vertretenen Behauptungen zwar mehr als fragwürdig,² jedoch bleibt es das unbestrittene Verdienst von Gibbons et al. (1994), die zumeist auf kleine Zirkel von Gleichgesinnten beschränkten Reflexionen der Wissenschaftsforschung einer breiteren hochschul- und wissenschaftspolitischen Öffentlichkeit zugänglich gemacht zu haben. So findet sich kaum ein programmatisches Papier der EU-Forschungskommission,

¹ Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/ Schwartzman, Simon/ Scott, Peter/Trow, Martin (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.

² Vgl. Krücken, Georg (2001): *Wissenschaft im Wandel? Gegenwart und Zukunft der Forschung an deutschen Hochschulen*, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.), *Die Krise der Universitäten*. Leviathan Sonderheft 20/2001. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 326-345; Weingart, Peter (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück, Kap. 1, 8.

in dem nicht Grundideen und -begriffe der „New Production of Knowledge“ auftauchen.

„Re-Thinking Science“ stellt eine Anschlussmonographie zu „The New Production of Knowledge“ dar. Drei der sechs Autoren sind wieder vertreten, dieses Mal unter Führung der österreichischen Wissenschaftsforscherin Helga Nowotny. Wer nun erwartet, dass hier die zahlreichen Fragen, die das erste Buch offen ließ, beantwortet würden, sieht sich enttäuscht. Wiederum steht eher das Ziel im Vordergrund, einen zum Nachdenken anregenden Essay zu schreiben, und nicht das Bemühen um empirische Härte und theoretische Konsistenz.

Der Rahmen ist sehr breit angelegt und geht über „The New Production of Knowledge“ hinaus. Ausgangspunkt der Reflexionen über Wissenschaft und Gesellschaft ist die gegenwärtig zu beobachtende Erosion von Grenzen zwischen Staat, Markt und Kultur (S. 21ff.). Alle drei Bereiche überschreiten traditionelle Grenzen, werden „transgressiv“ und vermischen sich mit den jeweils anderen Bereichen und deren Orientierungslogiken. In einem Zeitalter der Grenzüberschreitung, so die in den folgenden Kapiteln ausgeleuchtete Konsequenz, kann nun auch die Wissenschaft nicht mehr als kategorial distinkter Gesellschaftsbereich angesehen werden. Auch sie ist mittlerweile so fest mit vermeintlich außerwissenschaftlichen Kontexten verwoben, dass differenzierungstheoretische Argumente der Soziologie und wissenschaftstheoretische Argumente der Philosophie nur mehr als überholtes Gedankengut zu betrachten sind. Die Einheit der Wissenschaft scheint unwiderruflich zerbrochen, und die Spezifik der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion, sei sie (wie von Seiten der traditionellen Wissenschaftssoziologie) institutionell, sei sie (wie von Seiten der traditionellen Wissenschaftsphilosophie) epistemologisch gefasst, löst sich auf. An ihre Stelle treten unterschiedliche gesellschaftliche Kontextualisierungen, die sich nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Vor allem das Verhältnis der Wissenschaft zur Öffentlichkeit ist dem Autorenteam zufolge tiefgreifenden Transformationen unterworfen. Im „Zeitalter der Unsicherheit“, so der Untertitel, sind gerade hier vielfältige Überlappungen und Grenzauflösungen zu beobachten, die hierarchische Modelle der Wissensvermittlung in Frage stellen.

Die Stärken des Buches liegen zweifellos in der Breite seiner Anlage, dem reflexiv gebrochenen Stil, der sich wohltuend von „The New Production of Knowledge“ absetzt, und dem Referieren und Aufeinanderbeziehen zum Teil sehr unterschiedlicher Arbeiten, wodurch eine sehr ge-

lungene und auf interne Auseinandersetzungen verzichtende Leistungsschau der neueren Wissenschaftsforschung zustande kommt. Auf diese Weise wird das grundlegende Ziel, zum Nachdenken über das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft anzuregen, souverän erreicht. Da solche großen und zudem gut geschriebenen Würfe Seltenheitswert haben, sind ihm zahlreiche Leserinnen und Leser zu wünschen. Allerdings stellen sich zentrale Behauptungen – wieder einmal – bei näherer Betrachtung als höchst fragwürdig heraus. Ich möchte das an drei Punkten verdeutlichen.

Erstens ist es keineswegs ausgemacht, dass die unbestrittene Zunahme der wechselseitigen Beeinflussung von Wissenschaft und Öffentlichkeit als Auflösung der Grenzen zwischen beiden Bereichen zu interpretieren ist. So deutet die öffentliche Figur des wissenschaftlichen Experten, der zunehmend massenmediale Diskussionsrunden, Wissensshows und Beratungssendungen bevölkert, meiner Einschätzung nach gerade nicht auf sich auflösende Grenzen und die Verabschiedung hierarchischer Modelle im Zeitalter der Unsicherheit hin. Im Gegenteil: Autorität kraft Wissen, Sicherheit der Expertenmeinung und die damit einhergehende Notwendigkeit klarer Grenzen zur uninformierten Laienöffentlichkeit werden hier als modernes Ritual aufgeführt. Auch die von den Autoren vielfach zitierte medizinische Forschung ist ein denkbar schlechtes Beispiel für die Annahme sich auflösender Grenzen. Wenn Patientengruppen, wie auf S. 140f. berichtet, sich zunehmend an Politik und Öffentlichkeit wenden, um mehr Ressourcen für die Forschung zu mobilisieren, wird Wissenschaft hierdurch nicht zur hybriden, grenzüberschreitenden Tätigkeit. Es zeigt vielmehr die ungebrochene Autorität der Wissenschaft als Problemlösungsinstanz der Moderne.

Zweitens ist klarer zwischen Veränderungen auf der diskursiven Ebene und solchen, die sich auf die institutionellen Strukturen und organisatorischen Praktiken der Wissenschaft beziehen, zu unterscheiden. Zweifellos finden gegenwärtig vor allem im Bereich des hochschul- und wissenschaftspolitischen Diskurses weitreichende Veränderungen statt: Der mit Anglizismen gespickte Redeschwall zu „Innovationen“ und „Vernetzungen“ in der „Informations- und Wissensgesellschaft“ ist allgegenwärtig. Die von Nowotny et al. in ihrer Analyse nachgezeichneten Veränderungen sind ebenfalls primär auf der Diskursebene anzusiedeln. Hieraus auf weitreichende Veränderungen der akademischen Wissenschaft selbst zu schließen, ist allerdings voreilig. Wie zahlreiche Forschungen zu Um-

weltschutz, Öffentlichkeitsnähe, Technologietransfer und anderen im politischen Diskurs hoch gehandelten Werten gezeigt haben, werden die damit verbundenen Erwartungen keineswegs bruchlos in die Wissenschaft übersetzt. Von Seiten der Organisations- und Wissenschaftssoziologie ließ sich zeigen, dass institutionelle Strukturen und organisatorische Praktiken ein erhebliches Maß an Trägheit und Wandlungsresistenz aufweisen. In der gesellschaftlichen Umwelt formulierte Erwartungen werden zumeist so abgearbeitet, dass der Kernbereich der wissenschaftlichen Forschung gerade nicht zur Disposition steht. Indem man Stellen für Umweltschutz-, Technologietransfer- und Öffentlichkeitsbeauftragte einrichtet und entsprechende Programme aufbaut, werden etablierte Strukturen und Praktiken vor Änderungszumutungen geschützt. Für die Behauptung eines epochalen Wandels der Wissenschaft reichen die von dem Autorenteam gelieferten Evidenzen also nicht aus, denn jenseits der Diskursebene sind die Befunde weitaus weniger eindeutig.

Drittens sind auch die politisch-normativen Implikationen der diskutierten Trends kritischer zu bewerten. Die eindeutig positive Bewertung der „kontextualisierten Wissenschaft“ entspricht der früheren Bewertung, die bereits 1994 im neuen Modus der Wissensproduktion vor allem eine demokratische Öffnung der Wissenschaft sah. 2001 speist sich diese Bewertung aus der Vorstellung, dass Wissenschaft, in Anlehnung an die griechische *agora*, auf einer Art öffentlichem Marktplatz von gebildeten Individuen kritisch begutachtet, diskutiert und auf die jeweiligen individuellen Bedürfnisse bezogen wird (S. 201ff.). Die *agora* als Metapher zur Umschreibung gegenwärtiger Kontextualisierungen ist jedoch irreführend. Zum einen ist die wissenschaftsrelevante Öffentlichkeit keineswegs das Aggregat allseits interessierter, jedoch interessenloser Individuen. Es handelt sich im Wesentlichen um organisierte Sozialsysteme, das heißt Gruppen und Organisationen, die sich themenspezifisch mit Wissenschaft auseinandersetzen. Zum anderen findet ein Gutteil der Kontextualisierungen wissenschaftlichen Wissens in Zusammenhängen statt, für die die Metapher der *agora* denkbar ungeeignet ist. Man denke hier an die technische Normung, den Technologietransfer zwischen Universitäten und Wirtschaft sowie an die vielfältigen Beratungsleistungen von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern. Es ist offensichtlich, dass die Zugangsmöglichkeiten zu derartigen „Foren“ beschränkt sind, und im Einzelfall, etwa bei frühzeitiger Patentierung und Verwertung von Forschungsergebnissen, kann Wissenschaft gerade hierin ihren Charakter als

öffentliches Gut verlieren. Dem kraftvollen Plädoyer von Nowotny und ihren Mitstreitern zugunsten einer neuen, kontextualisierten Wissenschaft ist also nicht nur wissenschaftlich-analytisch, sondern auch politisch-normativ mit Distanz zu begeben.

Georg Krücken (Bielefeld)

Barbara M. Kehm/Peer Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Deutscher Studienverlag, Weinheim und Basel 2001. 254 Seiten, ISBN 3-89271-933-0, € 27,-

Was wäre, wenn deutsche Hochschulen gar nicht so rückständig und reformbedürftig sind, wie sie augenblicklich dargestellt werden, sondern in Wirklichkeit avangardistische Organisationsformen, die sogar als Zukunftsmodell für andere Bereiche taugen? Zugegeben, diese Frage klingt merkwürdig in einer Zeit, in der der öffentliche Diskurs sich darüber einig ist, dass die Hochschulen in der Bundesrepublik dringend modernisiert werden müssen, weil sie internationalen Standards hinterherhinken und als Spielwiese für beliebige individuelle Interessen der Wissenschaftler gelten, die stärker reglementiert werden müssen. Folgt man aber der neueren Literatur zur Zukunft von Wirtschaftsunternehmen, stehen die Hochschulen gar nicht mehr so schlecht da. So singt der Wittener Soziologie-Professor Dirk Baecker in einem seiner jüngsten Aufsätze das Hohelied auf die individuelle Autonomie von Mitarbeitern: „Die Unternehmenskultur der Zukunft wird die Zugriffe der Organisation auf den Menschen in Grenzen halten müssen und sich stattdessen auf die Individualität ihrer Mitarbeiter umstellen und einstellen, ohne zu wissen, was diese Individualität im Einzelnen bedeutet, und gerade weil sie sich diese Unberechenbarkeit zunutze machen will und muss“.³ Das klingt so, als handele es sich um die Beschreibung eines Universitätsinstituts, in dem sich die Arbeit nicht nach der üblichen Input-/Outputlogik organisieren lässt, weil sie von „der unberechenbaren geisti-

³ Baecker, Dirk: Drei Regeln einer wirtschaftlich effizienten Unternehmenskultur. Einfachheit, Autonomie und kulturelle Führung. In: Die Werte des Unternehmens. Edition Universitas. Herausgegeben von der Eberhard von Kuenheim Stiftung. Stuttgart, Leipzig 2002, Seite 63.

gen Produktivität⁴⁴ der WissenschaftlerInnen abhängt, die nur in Freiheit, nicht aber in der übermäßigen organisatorischen Umklammerung gedeihen kann.

Doch von solchen Überlegungen ist die Hochschulentwicklungsszene in Deutschland, die aus einer wachsenden Schar von PolitikerInnen, HochschulforscherInnen, Leitungskräften und OrganisationsentwicklerInnen besteht, weit entfernt. Hier sind überwiegend traditionell-ökonomische bzw. bürokratische Managementmodelle wie z.B. das New Public Management handlungsleitend, in deren Vordergrund der Umbau von Hochschulen zu klassischen Organisationen mit entsprechender Hierarchie und verstärkter Steuerung steht. Hochschulen werden in diesem Kontext als reformresistente Systeme gesehen, die trotz diagnostizierter Mängel ihre Organisationsstruktur nicht verändern wollen und in die deshalb von verschiedenen AkteurInnen – d.h. in erster Linie von der Politik und den Hochschulleitungen – hinein interveniert werden muss, um Vorwärtsbewegungen zu erzeugen. Da Interventionen jedoch anspruchsvolle Unterfangen sind, die, wie die Praxis zeigt, selten die gewünschten Ergebnisse bringen, sondern eher eine Eigendynamik entfalten und letztlich suboptimal bleiben, beschäftigt sich mittlerweile eine große Menge an Literatur mit den Grenzen und Möglichkeiten dieser Form der Hochschulentwicklung. So auch das Buch von Barbara M. Kehm und Peer Pasternack mit dem Titel „Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem“.

Die beiden AutorInnen nähern sich der Hochschulentwicklung aus systemtheoretischer und diskurstheoretischer Perspektive und untersuchen anhand von sechs Veränderungsfeldern, welche Wirkungen die dort gesetzten Interventionen tatsächlich erzielt haben und wie groß die Diskrepanzen zwischen Reformanspruch und Reformrealität waren. Die detailreich und kompetent geschriebenen Fallstudien decken alle zentralen und aktuellen Themen der Hochschulentwicklung und Hochschulpolitik ab: Einführung von gestuften Studienabschlüssen, Qualitätssicherung in Forschung und Lehre, Funktionserweiterung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen, europäische Internationalisierungsstrategien und die Anpassung der ostdeutschen Hochschulen an das westdeutsche System. Die AutorInnen bieten darin einerseits einen guten Überblick über die wesentlichen Innovationsansätze im Bereich der Hochschulentwicklung der zurückliegenden

⁴ Tenbruck, Friedrich: Nachwort zu Max Webers „Wissenschaft als Beruf“. In: Weber, Max: Wissenschaft als Beruf. Stuttgart 1995, Seite 56.

zehn Jahre und andererseits eine kritische Bewertung des Erfolgs der – im Wesentlichen von der Politik initiierten – Hochschulreformprozesse. Als Hauptmaßstab für die Bewertung dient dabei die Angemessenheit der Komplexität des jeweiligen Innovationsansatzes.

Kehm und Pasternack lassen sich diesbezüglich von der „reizvollen Korrespondenzhypothese“⁵ leiten, welche besagt, dass EntscheidungsträgerInnen dann effizient und effektiv handeln, wenn die Komplexität der Lösung der Komplexität des Problems entspricht. Ineffizient und ineffektiv handeln die EntscheidungsträgerInnen dagegen, wenn ein einfaches, wenig komplexes Problem mit einer vergleichsweise hochkomplexen Lösung bzw. ein hochkomplexes Problem mit einer vergleichsweise simplen Lösung bewältigt werden soll. Gelungene Hochschulentwicklung liegt demnach dann vor, wenn eine Veränderung mit angemessenen komplexen Strategien herbeigeführt wurde. Das klingt zwar einfach und einleuchtend, doch in der praktischen Anwendung dieser Hypothese tauchen ernste Schwierigkeiten auf, was das Buch an einigen Stellen relativ zäh und verwirrend macht. So zum Beispiel bei der Fallstudie zur Transformation der ostdeutschen Hochschulen im deutsch-deutschen Einigungsprozess Anfang der 90er Jahre.

Peer Pasternack erzählt hier die eindrucksvolle Geschichte einer verpassten historischen Chance für einen tiefgreifenden gemeinsamen Lernprozess von ost- und westdeutschen Hochschulen. Stattdessen nutzten westdeutsche PolitikerInnen damals die Schwäche des „unterlegenen“ Systems DDR, um diesem ihre Modelle einfach überzustülpen, obwohl die Reformbedürftigkeit dieser Modelle selbst zu diesem Zeitpunkt bereits feststand. So wurde das ostdeutsche Hochschulwesen nach westlichem Muster umgebaut, obwohl kurze Zeit später im westdeutschen Hochschulwesen ein enormer Modernisierungsschub einsetzte. Gründe für diese unreflektierte Entwicklung gab es viele, aber im Wesentlichen lag die Ursache in der fast schon „brutal“ zu nennenden Handlungsorientierung der Politik, die darauf abzielte „einen kurzfristig zu bewerkstellenden, radikalen Wandel“⁶ in der ehemaligen DDR zu vollziehen. Diesem enormen Hand-

⁵ Hauschildt, Jürgen: Komplexität, Zielbildung und Effizienz von Entscheidungen in Organisationen. In: Fisch, Rudolf/Boos Margarete (Hrsg.): Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte, Fallbeispiele, Strategien. Konstanz, Seiten 131-147.

⁶ Mayntz, Renate: Die Erneuerung der ostdeutschen Universitäten zwischen Selbstreform und externer Intervention. In: Mayntz, Renate: Aufbruch und Reform von oben. Ost-

lungsdruck hatten die ostdeutschen Hochschulen offenbar nichts entgegen zu setzen. Als Expertenorganisationen, die sich dadurch auszeichnen, dass deren Mitglieder, die WissenschaftlerInnen, wenig gemeinsam handeln, dafür aber um so mehr individuell und unabhängig voneinander reflektieren, waren sie nicht in der Lage, ihre Interessen mit der erforderlichen Geschlossenheit zu formulieren und zu vertreten. Dementsprechend konzentrierten sich die PolitikerInnen bei der Reform der ostdeutschen Hochschulen auch nicht auf die Reorganisation der relativ schwachen Organisationen, sondern auf die Auswechslung der eigentlich wichtigen Bestandteile der Hochschulen – der ExpertInnen, oder anders ausgedrückt, des Personals. Unter dem Label der „demokratischen Erneuerung“ wurden die WissenschaftlerInnen mit Hilfe einer groß angelegten Evaluation auf ihre politische Tragbarkeit, ihre fachliche Qualifikation und strukturelle Verwendbarkeit hin überprüft. In der Folge verloren etliche Personen ihre Arbeit.

In seinem Fazit bewertet Pasternack die Komplexität des beschriebenen Vorgehens als schwankend: Während die Evaluation der WissenschaftlerInnen durch Kommissionen als unterkomplex eingestuft wird, ist das von den Kommissionen verwendete Instrumentarium, welches von Integritätsüberprüfungen bis zur Entlassung reichte, zu breit gefächert und damit überkomplex. Wie aber kommt Pasternack zu diesen Einschätzungen? Das ist für die LeserInnen wenig nachvollziehbar. Die Komplexitätsbewertung wirkt vielmehr rein subjektiv konstruiert. Offenbar gibt es keine Kriterien, anhand derer sich die Angemessenheit von Komplexität eindeutig ermitteln lässt. Komplexität ist ein eher abstraktes Konstrukt, welches selber sehr komplex ist.⁷ Dementsprechend hat es sich auch weniger in der Praxis, sondern mehr als ein Denkmodell bewährt, welches beim Verstehen von Organisationen nützlich ist. Wer eine Organisation als komplexes System begreift, versucht bei Veränderungsprozessen zunächst die Spielregeln herauszufinden, nach denen dieses System funktioniert, um dann auf dieser Basis angemessene Interventionen zu setzen. Das Ziel der Interventionen ist, das System zu irritieren und damit tiefgreifendes und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, was zu selbsttragenden und damit nicht vollständig kontrollierbaren Veränderungen führt. Was also sichtbar und damit bewert-

deutsche Universitäten im Transformationsprozeß. Frankfurt am Main/New York 1994, Seiten 283-312.

⁷ Vgl. Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer sozialen Theorie. Frankfurt am Main, 1984, Seiten 46 und 47.

bar ist, ist demnach das Ergebnis der Intervention, nicht aber die Komplexität der Strategie: Hat es Veränderungen gegeben, und wenn ja, welche? Was haben sie tatsächlich bewirkt? Sind die Veränderungen – selbst wenn sie von den Erwartungen abweichen – angemessen? Wenn sie nicht angemessen sind – wie könnten dann andere Ergebnisse aussehen und welche Interventionen führen dorthin?

Wenn Barbara Kehm und Peer Pasternack sich auf die Beantwortung solcher Fragen beschränken und den konstruiert wirkenden Bezug auf das Thema Komplexität beiseite lassen, sind sie stark in ihren Analysen und in ihren mitunter sarkastischen Bemerkungen über manch hochschulentwicklerischen Unsinn. Glücklicherweise spielt in ihrem ausführlichen Schlusskapitel „Komplexität“ dann auch nur noch eine marginale Rolle bzw. wird zumindest eine „Komplexitätsreduktion durch Diskursorganisation“ versucht. Dort überzeugen sie vor allem mit einer organisationstheoretischen Beschreibung der Hochschule zwischen „Institution und Organisation“, beleuchten kritisch das Verhältnis von Politik und Hochschulen und geben einen fundierten Überblick über aktuelle Steuerungsmodelle und Steuerungsvorstellungen. Zusammenfassend zeichnen sie das Bild der Hochschule als „paradoxes Phänomen“, welches seine Paradoxien nur zu gerne dazu benutzt, um aus Handlungszwängen auszusteigen. Die zentrale Herausforderung an Hochschulentwicklung ist es demnach, diesem Drängen nicht nachzugeben, sondern „die Paradoxie auch im Rahmen von Steuerungsmodellen abzubilden“.

Wie diese aussehen könnten, verraten Barbara Kehm und Peer Pasternack allerdings nicht. Sie verweisen stattdessen auf Burton R. Clark⁸, der Hochschulen im Schnittpunkt von vier Steuerungsmechanismen sieht: staatliche Steuerung (state), institutionelle Selbstregulierung (academic oligarchy), Wettbewerb (market) und Stärkung der Hochschulleitung/professionelles Management (entrepreneurialism). Zwar entwickeln sie das Modell von Clark weiter, stellen aber trotzdem fest: „Unbeschädigt aber ist, je für sich genommen, in Deutschland jedoch keiner der Mechanismen mehr. Die staatliche Steuerung experimentiert seit zehn Jahren mit dem Versuch einer Regulierung der Deregulierung. Die institutionelle Selbstregulierung produziert fortwährend neue Verhinderungskartelle. Der Wett-

⁸ Clark, Burton R.: The Higher Education System. Academic Organizations in Cross-Nationale Perspective. Berkeley 1983. Ders., Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Paris, Oxford, New York, Tokio 1998.

bewerb wirkt ökonomisierend und damit tendenziell sozial desintegrierend. Das professionelle Management wirkt hierarchisierend und damit tendenziell wissenschaftsschädlich“. Tja, treffend analysiert, aber was heißt das jetzt für die Praxis? Aufgeben und anerkennen, dass Hochschulen nicht reformierbar sind? Oder verzweifelt nach der eierlegenden paradoxiegeeigneten Wollmilchsau für die Hochschulsteuerung weitersuchen? Im letzten Satz des Buches findet man dann die überraschende Antwort: Die Ansprüche an die Hochschulentwicklung müssen radikal abgesenkt werden – dann mag es gehen! Die Empfehlung für eine derart heftige Komplexitätsreduktion überfällt die Leserin unvorbereitet: War am Anfang des Buches nicht davon die Rede, dass adäquate Problemlösungen angeblich nur durch entsprechende Komplexität zu erreichen sind?

Aber hier liegen Barbara Kehm und Peer Pasternack vielleicht gar nicht so falsch. So hat der Organisationssoziologe Michel Crozier⁹ schon vor längerer Zeit erkannt, dass es Komplexitätsschwellen gibt, ab denen es nur noch hilft, auf Einfachheit umzuschalten. Dazu stellt Dirk Baecker fest: „Konnte man bis vor wenigen Jahren noch davon ausgehen, dass komplexe Strukturen der Wirtschaft nur durch entsprechend komplexe Strukturen der Organisation bearbeitet werden können, so muss man jetzt feststellen, dass keine Struktur der Informationssammlung komplex genug sein kann, um die Daten zu verarbeiten, die die Beobachtungen der Kapitalmärkte, des technologischen Wandels und der Kundenwünsche tagtäglich und in ihrerseits komplexer Abhängigkeit voneinander bereitstellen“.¹⁰ Insofern könnten die deutschen Hochschulen gleich zu einer postmodernen Einfachheit übergehen und die Komplexitätsdiskussion einfach überspringen.

Sigrun Nickel (Hamburg)

⁹ Crozier, Michel: L'entreprise à l'écoute. Apprendre le management post-industriel. Paris 1994.

¹⁰ Vgl. Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer sozialen Theorie. Frankfurt am Main, 1984, Seiten 46 und 47.

Jürgen Schramm: Universitätsreform zwischen Liberalisierung und staatlichem Dirigismus. Ein Beitrag zur Theorie der Hochschulpolitik. Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2002. 194 Seiten. ISBN 3-631-41688-1, €40,-

Das Buch setzt sich mit der deutschen Hochschulreformpolitik auseinander. Im Zentrum steht dabei jene in den 90er Jahren eingeleitete Phase, die der Autor als „Große Wissenschaftsreform“ bezeichnet. Die Arbeit gliedert sich in vier Teile: Im I. Abschnitt skizziert der Autor überwiegend anhand hochschulstatistischer Daten die Hochschulentwicklung der Bundesrepublik Deutschland von den 1950er Jahren bis in die Gegenwart. Im II. Abschnitt entwickelt er eine „Theorie der Hochschulpolitik“, wobei er hochschulpolitische Konzepte anhand von Ansätzen der liberalen Ökonomie zu unterscheiden sucht. Dabei untersucht er Theorien von verschiedenen Vertretern des ökonomischen Liberalismus, von Adam Smith, über John Stuart Mill bis hin zu Milton Friedman und Friedrich August von Hayek, indem er den bildungs- und hochschulpolitischen Implikationen dieser Theorien bezüglich des Verhältnisses von Staat und Bildungs- bzw. Hochschulsystem nachgeht. Im III. Abschnitt wendet sich der Autor der „Großen Wissenschaftsreform“ zu, deren „Umsetzung“ er ausgehend vom europäischen Kontext in Deutschland analysiert. Dabei werden ihre Grundannahmen und Rahmenbedingungen behandelt, sowie die Ansätze zur Reform der Studiengänge und -abschlüsse, der Hochschulfinanzierung, sowie des Besoldungs- und Dienstrechtes diskutiert. Ausgehend von einer Kritik der Reformkonzepte entwirft der Autor abschließend im IV. Abschnitt ein „alternatives Modell“ der Hochschulreform.

Die zentrale Perspektive, die der Autor seiner Untersuchung zugrundelegt – es geht ihm um eine „ökonomische Theorie der Hochschulpolitik“ –, wird im theoriegeschichtlichen Teil zur liberalen Ökonomie entwickelt (Abschnitt II, S. 45ff.). Dabei stützt er sich insbesondere auf die von Mill zu Hayek verlaufende theoriegeschichtliche Linie, die Bildung und Forschung als „meritorische Güter“ konzipiert. Demnach müsse der Staat für die Bereitstellung von Bildungs- und Forschungsleistungen sorgen, da der Markt nicht in der Lage sei, eine gesellschaftlich wünschenswerte Allokation dieser Güter herbeizuführen.

Vor diesem Hintergrund interpretiert der Autor die gegenwärtigen Hochschulreformansätze: Sie setzen demnach auf einen Rückzug des

Staates aus dem Hochschulbereich und berufen sich dabei auf den Liberalismus. Dabei nehmen sie diesen aber gleichsam nur zur Hälfte wahr, die Argumente von Mills und Hayek finden keine Berücksichtigung in der Reformdebatte. Im Mittelpunkt der Reformbemühungen stehen hingegen Möglichkeiten der Kosteneinsparung „durch Rationalisierung im Zusammenhang mit Organisationsveränderungen und Privatisierung von bestimmten Leistungsbereichen der Hochschulen“ (S. 9). Die Folge sei: „Bildung und Wissenschaft werden nicht mehr unter den Aspekten gesellschaftlicher Relevanz behandelt“, sondern unter ökonomischen Verwertungsgesichtspunkten. Die hochschulpolitischen Zielsetzungen „reduzieren sich auf die Optimierung von Input/Output-Relationen entsprechend vorgegebener quantitativer Kennziffern“ (S. 153); so fasst der Autor seine Interpretation der Reformkonzepte zusammen. Der Rückzug des Staates hat demnach zur Folge, dass Bildung und Wissenschaft an den Hochschulen, so die Argumentation von Schramm, einer fremden Form der Rationalität – der ökonomischen – unterworfen werden. Der Autor zieht daraus den Schluss, dass der Staat wieder stärker ins Spiel zu bringen sei, wenn es um Entscheidungen zur Entwicklung der Hochschulen und des Hochschulsystems gehe. Für den Staat bestehe die Aufgabe, „nicht nur als Financier der Universitäten zu wirken, sondern als Koordinator und Normsetzer“ (S. 171). Die staatlichen Vorgaben hätten sich dabei an zwei „Grundvorstellungen“ zu orientieren: einerseits am „gesellschaftlichen Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften“ (S. 12; S. 157), andererseits an den Normen der Wissenschaftsfreiheit. Dies sei zu erreichen erstens mit einer „dynamischen Hochschulpolitik“, die die Studiengänge nach dem Bedarf an Absolventen entwickle (S. 158ff.). Zweitens gehe es um die Durchsetzung der Prinzipien von „Pluralismus und Freiheit“ (S. 159ff.). Damit meint der Autor offenbar, dass der Staat die Operationsgrundlagen zu garantieren hätte, die der Wissenschaft immanent sind. Drittens gehe es um eine Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen, die „sowohl den Bedarf an akademisch geschulten Arbeitskräften, wie auch an Wissenschaftlern“ befriedige (S. 172ff.).

Einerseits kann man der Kritik des Autors an einem Reformkonzept nur zustimmen, das die Hochschulen als ökonomisch optimierbare Trivialmaschinen behandelt. Andererseits sieht sich das vom Autor vorgeschlagene Reformmodell mindestens mit der Frage konfrontiert, wie eine am vermeintlichen „Qualifikationsbedarf“ ausgerichtete staatliche Steue-

nung der Hochschulen mit dem durch die Verfassung garantierten liberalen Bürgerrecht auf Bildung zu vereinbaren ist.

Manfred Stock (Wittenberg)

Steffani Engler: „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. UVK, Konstanz 2001. 488 Seiten, ISBN 3-89669-809-5, €39,-

Steffani Engler fragt in ihrer soziologischen Habilitationsschrift, was das Konzept ‚Persönlichkeit‘ für das Funktionieren von Wissenschaft bedeutet. Die ‚wissenschaftliche Persönlichkeit‘ könne nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden. „Vielmehr ist anzunehmen, dass es sich hierbei um ein soziales Konstrukt handelt, das im Geschehen der Wissenschaft, im Alltag entworfen wird und entsteht.“ (S. 15) Diese Ausgangsthese bearbeitet Engler in drei vor allem quantitativ ungleichgewichtigen Teilen.

Im ersten Teil entwickelt die Autorin in vier Kapiteln den theoretischen und methodologischen Rahmen für ihre empirische Untersuchung. Zunächst kritisiert sie im ersten Kapitel zwei prominente Richtungen der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung: Das Verfahren des narrativen Interviews von Fritz Schütze setze immer schon ein autonomes ‚Ich‘ – des Beforschten und des Forschenden ‚Subjekts‘ – selbstverständlich voraus und konstruiere den gewonnenen Text als Leben. Die diese Richtung zurückweisende literaturtheoretisch argumentierende Strömung bringe hingegen die sprachliche Verfasstheit von Biographien und Lebensgeschichten ins Spiel und produziere einen Text ohne Leben. Beide Ansätze hinterließen eine Lücke zwischen dem befragten ‚Subjekt‘ und der ‚Sozialstruktur‘.

Engler plädiert im zweiten Kapitel mit Pierre Bourdieu für einen Abschied von dieser dualistischen Sichtweise. In Bourdieus Theorie der Praxis würde das ‚Subjekt‘ durch ‚AkteurInnen‘ ersetzt, die im Handeln ihre Subjektivität erst herstellten, Konstruktionsarbeit leisteten und ihre gesellschaftliche Praxis interpretierten. So betrachtet ist das Ich eine Folge sozialen Handelns und eine Konstruktion von AkteurInnen. Aufgabe der vorliegenden berufsbiographischen Analyse sei es, diesen Prozess am

Beispiel der Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit zu erforschen.

Im dritten ebenfalls methodologisch ausgerichteten Kapitel fragt Engler danach, *wie* es den ForscherInnen möglich ist, biographische Erzählungen zu verstehen, und *was* überhaupt verstanden werden soll. Die Autorin setzt sich kritisch mit der Beobachtung in der Systemtheorie Niklas Luhmanns und deren Weiterentwicklung durch Armin Nassehi auseinander und entwirft Verstehen mit Bourdieu als „realistische Konstruktion“ (S. 117ff.), in der Unterschiede ihren Ursprung nicht in einer Paradoxie, sondern in der sozialen Praxis der AkteurInnen hätten. Das Verstehen dieser Praxis beziehe „sich auf eine in Gegenständen, Handlungen und Äußerungen von AkteurInnen erfassbare und erfahrbare Welt“ (S. 120). Für soziologisches Verstehen braucht es nach Engler forschersiche Feldkompetenz, aber auch „einen Bruch mit dem eigenen (fernen) Standpunkt bei gleichzeitiger Beibehaltung der Erkenntnismittel, die sowohl diesen Bruch als auch einen objektivierenden Blick ermöglichen“ (S. 121). Dies sei wiederum die Voraussetzung, „um eine Nähe zu den Befragten herzustellen, die bedingt, sich gedanklich in die Lage zu versetzen, sich an den sozialen Ort zu begeben, um die Konstrukte zu verstehen, mit denen die Befragten ihre soziale Welt interpretieren“ (S. 121). Verstehen erfordere schließlich, die symbolische Gewalt des Forschungsprozesses methodisch und theoretisch zu reflektieren. Bedauerlicherweise lässt Engler offen, *wie* diese wissenschaftliche Reflexivität nach dem Abschied des ‚Subjekts‘ möglich ist.

Den Abschluss der theoretisch-methodologischen Überlegungen bildet eine Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Feld. Hierzu greift die Autorin zunächst auf Arbeiten des Wissenschaftssoziologen Robert K. Merton zurück. Originalität, das Hervorbringen des ‚Neuen‘, sei nach Merton das, was in der Wissenschaft zu Anerkennung und Hochschätzung führe und in subjektzentrierten Sichtweisen als persönliche Leistung bewertet würde. Im Anschluss an Bourdieu fragt Engler, wie das wissenschaftliche Feld funktioniert und wie es zu dem mit diesem Funktionieren des Feldes verbundenen Glauben, der *illusio* der AkteurInnen, kommt. Fünfzehn Leitfadeninterviews mit ProfessorInnen der Fächer Soziologie, Erziehungswissenschaft und Ingenieurwissenschaft (Elektrotechnik und Maschinenbau) beiderlei Geschlechts sollten darüber Aufschluss geben. Gemeinsam ist diesen Interviewten ihre Herkunft aus den alten Bundesländern und die Tatsache, dass sie sich in einer Phase

auf den langen Weg zur Professur eingelassen haben, in der sie aufgrund des abgeschlossenen Hochschulausbaus mit Schließungsprozessen konfrontiert waren und nach 1980 trotzdem ihre erste Professur erhielten.

Engler analysiert im zweiten und fast 300 Seiten umfassenden Teil der Studie schließlich nur die soziologischen und elektrotechnischen Werdegänge und wendet dafür die zuvor von ihr entwickelte Methodologie an: Die Rekonstruktionen von sechs Biographien (vier von Männern und zwei von Frauen) sind kurzweilig zu lesen, hätten jedoch in der Ausarbeitung erheblich kürzer gefasst werden können.

Im dritten und leider sehr knapp gehaltenen Teil der Arbeit bilanziert Engler, wie die soziale Welt der Wissenschaft funktioniert. Sie schlussfolgert im Einklang mit ihrer Ausgangsthese, dass die wissenschaftliche Persönlichkeit eine Folge von sozialen Praktiken im sozialen Feld sei. Diese Konstruktionsarbeit geschehe keineswegs „in Einsamkeit und Freiheit, sondern in Auseinandersetzungen mit anderen WissenschaftlerInnen in einem sozialen Spiel“ (S. 443). Damit wird die *illusio* des Feldes entzaubert, dass Wissenschaft von Persönlichkeiten gemacht werde, die herausragende wissenschaftliche Leistungen erbrächten. Die Anerkennung und Zuschreibung der wissenschaftlichen Persönlichkeit, einschließlich ihrer als herausragend konstruierten Leistungen und die Verhandlung ihrer Größe, wie auch das wissenschaftliche Feld seien also Produkt sozialer Spiele.

Engler nimmt in ihrer Studie einen methodologischen Blickwechsel von der einzelnen Person, ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrem Fach, zum sozialen Gefüge vor, in dem der Professor oder die Professorin einzigartig ist. Welche Rolle kommt in dieser Sichtweise Strukturkategorien wie der sozialen Herkunft und dem Geschlecht zu? Gemäß der gängigen Vorstellung und der *illusio* vom wissenschaftlichen Feld spielen die soziale Herkunft im Selbstverständnis der untersuchten Professorinnen und Professoren in der Tat keine Rolle für die Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit, so die Autorin, denn diese Einflussgröße würde außerhalb des wissenschaftlichen Feldes generiert, weil wissenschaftliche Leistung qua Definition von sozialen Einflüssen frei sein müsse. Die Interpretin der untersuchten Biographien könne entgegen den Selbsteutungen der Befragten aber sehr wohl Spuren von herkunftsbezogenen sozialen Einflüssen in den einzelnen Werdegängen aufdecken. Damit ist eine Aussage über die Funktionsweise des Feldes zu einem bestimmten Zeitpunkt getroffen: Die befragten Professorinnen und Profes-

soren wollen ihren beruflichen Erfolg losgelöst von ihrer jeweiligen sozialen Herkunft verstanden wissen, unabhängig davon, *welcher* sozialen Herkunft sie sind. Wichtiger Bestandteil des Funktionierens des wissenschaftlichen Feldes sei der Glaube, dass soziale Einflüsse keine Bedeutung hätten, wenn es um die Beurteilung, Einschätzung und Anerkennung der wissenschaftlichen Arbeit und der wissenschaftlichen Persönlichkeit ginge.

Anders sieht es jedoch nach Engler für das Geschlecht aus: Die Geschichte der wissenschaftlichen Persönlichkeit sei eine Geschichte der Allianz von Wissenschaft und Männlichkeit. Die Vorstellung, dass es sich bei wissenschaftlichen Persönlichkeiten um Männer handele, werde besonders dann deutlich, wenn Frauen in das Wissenschaftsspiel eingebracht würden. Frauen seien von den sozialen Spielen unter Männern und damit von den Konkurrenzkämpfen um die Zuschreibung von Anerkennung im wissenschaftlichen Feld ausgeschlossen, nicht von der Wissenschaft selbst. Damit würde den Leistungen von Wissenschaftlerinnen auch nicht das Neue, Originelle, Eigene, Schöpferische zugeschrieben. Dieses Ausbleiben von Anerkennung ist nach Engler – anders als bei der sozialen Herkunft – ein wissenschaftsinterner Einfluss. „Damit unterscheidet sich die Kategorie Geschlecht von Einflussgrößen wie der sozialen Herkunft insofern, als mit dem Geschlecht Zuschreibungen verbunden sind oder im Falle von Frauen ausbleiben, die im wissenschaftlichen Feld selbst hergestellt werden.“ (S. 462)

Mit diesem Ergebnis würdigt Engler die Erträge der geschlechterkritischen Hochschul- und Wissenschaftsforschung, die die Wirkung der Kategorie Geschlecht im wissenschaftlichen Feld bereits gut dokumentiert hat. Die Rolle der sozialen Herkunft für wissenschaftliche Berufsbiographien wurde jedoch bisher kaum theoretisch und/oder empirisch analysiert. Damit zeigt Englers Studie weiteren Forschungsbedarf zu sozialstrukturellen Einflussfaktoren auf die Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf. Schade ist, dass die Würdigung der hochschul- und wissenschaftsbezogenen Frauen- und Geschlechterforschung und die Formulierung von weiteren Forschungsfragen nur implizit zwischen den Zeilen erfolgen.

Die Stärke von Englers Arbeit liegt in der methodologischen Rezeption des Ansatzes von Pierre Bourdieu und dessen Verwendung für die biographische Analyse und für sozialwissenschaftliches Verstehen. Offen bleibt jedoch, wie der von der Autorin mit Bourdieu angenommene „dis-

tanzierter Blick“ (S. 122ff.) und der „besondere Standpunkt“ (S. 131ff.) des bzw. der (erkennenden) Intellektuellen im Zusammenwirken von Struktur und Handlung begründet werden können, denn immerhin ist auch diese herausragende Positionierung im wissenschaftlichen Feld ein Produkt (sozial-)wissenschaftlicher Konstruktionsarbeit. Im Anschluss an standpunkttheoretische Epistemologien lässt sich aber schlussfolgern, dass diese durch das Geschlecht *und* die soziale Herkunft der Forscherin bzw. des Forschers geprägt ist. Anders ausgedrückt: Die Anwendung des von Bourdieu propagierten „distanzierten Blicks“ und der von ihm geforderten Reflexivität im Erkenntnisprozess hätte auch der theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung mit Bourdieu gut getan, und so bleibt der Gesamteindruck zu dieser Studie schließlich ambivalent.

Heike Kahlert (Rostock)

František Kavka/Josef Petrání (Hg.): A History of Charles University, 2 Bände. Karolinum, Prag 2001. 480 + 408 S., ISBN 80-246-0023-4, 150 US \$

Die Geschichte von mehr als 650 Jahren der Prager Karls-Universität hat Gewicht. Dies gilt auch materiell für die seit kurzem vorliegende zweibändige englische Ausgabe, die in ihrer soliden, geradezu monumentalen Ausführung samt Schutzkarton mehr als fünf Kilogramm auf die Waage bringt. Genau zwei Dutzend Autoren sind mit Beiträgen in den Bänden vertreten. Das Werk ist eine in Teilen überarbeitete und ergänzte Übersetzung der tschechischen Ausgabe, die zum 650. „Geburtstag“ der Karls-Universität in vier Bänden in den Jahren 1995 bis 1998 erschien und deren Struktur sich auch in der englischen Version erhalten hat. Zu den Autoren zählen namhafte Experten auf dem Gebiet der Prager Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte. Leider fehlt jedoch am Ende der Bände ein Verzeichnis mit näheren Angaben über Autoren und Herausgeber, die für Leser ohne genauere Kenntnis der Prager Wissenschaftslandschaft von großem Wert wären.

Die Bände sind gediegen, geradezu prunkvoll ausgestattet, leinengebunden, mit Prägesiegel und zahlreichen Hochglanzbildern versehen, die die Prager Universität (fast ausschließlich) von ihrer besten Seite zei-

gen. Um jedoch allein als repräsentatives Geschenk ungelesen im Bücher-schrank zu verstauben, dazu ist dieses Werk zu schade angesichts des reichen Informationsgehaltes, der in einem durchaus gut lesbaren Text gegeben ist.

Die beiden Bände gliedern sich folgendermaßen: Band 1 umfaßt den Zeitraum von 1348 bis 1802, Band 2 die Zeit von 1802 bis 1990. Zu Beginn jedes neuen Teils wird ein kurzer Überblick über die Quellenlage gegeben.

Den Einstieg des ersten Bandes bildet ein Beitrag von Michal Svatoš über das Studium Generale und die Entwicklung der Universität in den Jahren 1348 bis 1419, der auch die Vor- und Gründungsgeschichte einschließt. Trotz des gerade für diese Frühphase besonders prekären Mangels an Quellen gelingt es dem Verfasser, zahlreiche Aspekte sowohl aus der inneren Struktur der Universität als auch hinsichtlich ihrer Außenwirkung als institutionelles Vorbild für spätere Universitätsgründungen anschaulich zu beschreiben. Auch die Vorgeschichte der Kuttengerger Dekrete von 1409 und deren Auswirkungen, der Exodus von vielen Magistern und Scholaren, werden hier ausführlich dargestellt.

Es folgen Kapitel zur Artes-Fakultät, zur Entwicklung der relativ kurzlebigen, da mit dem Konstanzer Konzil suspendierten Theologischen Fakultät (besondere Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf Jan Hus und seine Vorgänger), die Anfangsjahre der Juristischen Fakultät (mit Schwerpunkt auf der eigenständigen Juristischen Universität, die zwischen 1372 und 1419 existierte) und zur Medizinischen Fakultät, die im 14. und 15. Jahrhundert personell relativ bedeutungslos war (denn durchschnittlich erwarb nur ein Student pro Jahr den akademischen Grad des Bakkalaureus).

Nach diesem Blick auf die Fakultäten beschreibt Svatoš die Entwicklung der utraquistischen Universität 1419-1556. Es folgt eine sehr kurze Darstellung über das Verhältnis der Prager Universität zu den städtischen Lateinschulen. Der Humanismus besaß für die Geistesgeschichte Europas eminente Bedeutung, gerade deshalb ist es besonders wichtig, die Auswirkungen dieser Strömung an der Karls-Universität zu reflektieren. In Ansätzen wird auch der Niedergang der Universität nach 1620, nach der für die protestantisch-hussitischen Stände entscheidenden Niederlage in der Schlacht am Weißen Berge, beschrieben.

Hernach gibt Ivana Čornejová einen Überblick über die Entwicklung der jesuitischen Akademie bis 1622, die Mitte des 16. Jahrhunderts unter

Ferdinand I. als katholische Konkurrenz zur Karls-Universität gegründet worden war. Da für die ersten Jahre aussagekräftige Quellen weitgehend fehlen, läßt sich hier nur allgemeines sagen. Die Informationen dieses Beitrages sind jedoch solide und zuverlässig.

Seit Mitte des 16. Jahrhunderts setzten die Habsburger im Zusammenhang mit den Bemühungen um eine Rekatholisierung der böhmischen Länder die Karls-Universität zunehmend unter Druck. Die an der Karls-Universität einsetzenden Reformversuche und das Ende der alten Universität 1622 beschreibt Svatoš. An der Karls-Universität hatte sich nämlich ein „Reformstau“ gebildet: Zwar stieg die Zahl der Studenten bis zum Ende des 16. Jahrhunderts stark an, die Bedeutung der Universität war aber wegen der engen Verknüpfung mit der utraquistischen Kirche auf regionale bzw. sogar lokale Ebene gesunken. Andere europäische Universitäten standen in Konkurrenz um Studenten aus den böhmischen Ländern. Interessant ist der Hinweis, daß im Rahmen der Organisationsreformen am Anfang des 17. Jahrhunderts erstmals regelmäßig gedruckte Vorlesungsverzeichnisse erstellt wurden. Nach der Niederlage der aufständischen Landstände wurde die Universität, die sich in Auflösung befand, 1622 den Jesuiten übertragen.

Der zweite Teil des ersten Bandes wird eingeleitet durch einen Beitrag von Čornejová über die administrative und institutionelle Entwicklung der Prager Universität von 1622 bis 1802. In einem weiteren Beitrag wird zunächst die Epoche von 1622 bis 1654 beschrieben. In dieser Zeit scheiterte die 1622 vollzogene Vereinigung der Karls-Universität mit der Jesuiten-Akademie am Widerstand des Prager Erzbischofs, so daß 1638 nach jahrelanger Lähmung unter Ferdinand III. die Union wieder aufgehoben wurde. Erst 1654 gelang unter neuen Vorzeichen eine zufriedenstellende Vereinigung; die Universität führte fortan den Namen „Universitas Carolo-Ferdinanda“.

Es folgt ein Überblick über die Zeit von 1654 bis 1746 und dann über die Epoche 1746 bis 1802, die mit den Bildungsreformen von 1746/47 beginnt. Diese Reformen unter Maria Theresia und Joseph II. veränderten auch die Profile der Fakultäten erheblich. Einen wichtigen Einschnitt in dieser Periode bildete 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens, der bis dahin die Theologische und Philosophische Fakultät unter seiner Obhut hatte.

Nach diesen Überblicksdarstellungen folgen strukturell weitgehend gleich aufgebaute Beiträge zu den einzelnen Fakultäten: Philosophische, Theologische, Juristische und Medizinische Fakultät.

In allen Fällen werden hier nicht nur Fakten aneinander gereiht, sondern auch Einblicke in den Alltag gegeben, und es wird die ein oder andere Anekdote erzählt, wie beispielsweise über die Disziplinlosigkeit und die Exzesse der Studenten an der Juristischen Fakultät.

Den Abschluß der Beiträge des ersten Bandes bildet eine mit zahlreichen Abbildungen illustrierte Darstellung über die Finanzen und Gebäude der Universität in der betreffenden Epoche.

Der zweite Band beginnt wiederum mit einem Überblicksartikel, in dem Havránek die Entwicklung von Organisation, Verwaltung und Studentenzahlen der Universität in den Jahren 1802 bis 1848 beschreibt. Schwerpunkte liegen dabei u.a. auf der Darstellung der restaurativen Tendenzen zu Beginn des 19. Jahrhunderts und der Beschreibung der Vorbereitung der 500-Jahrfeier der Universität, die 1848 durch die revolutionären Ereignisse einen anderen Verlauf nahm, als es geplant war. Hieran schließen sich erneut relativ kurze Aufsätze zur Entwicklung der einzelnen Fakultäten zwischen 1802 und 1848 an, was den Band auch im weiteren Verlauf kennzeichnet: Artikel zu den einzelnen Fakultäten ergänzen die Überblicksartikel zu den jeweiligen Zeitabschnitten.

In einem Überblicksartikel über die Jahre 1848 bis 1882 beschreibt Havránek detailliert die Rolle der Universität in der Revolution von 1848 sowie die sich mehr und mehr vertiefende nationale Spaltung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die auch die Universität maßgeblich negativ beeinflusste. Die Konsequenz der Entfremdung von Professoren, Dozenten und Studenten deutscher und tschechischer Nationalität war die Teilung der Universität im Jahre 1882.¹ Ein weiterer Überblicksartikel befaßt sich mit der nachmaligen tschechischen Universität und ihrer Entwicklung. Festzuhalten ist hier, daß die nun selbständige tschechische Universität unter ungünstigen Bedingungen startete und die Berufsaussichten der Absolventen wegen des fehlenden nationalen Ausgleiches für Böhmen unter der k.u.k.-Herrschaft außerordentlich schlecht waren.

Wesentlich bessere Ausgangsbedingungen hatte die deutsche Universität, deren Entwicklung bis 1918 Hlaváčková, Mišková und Pešek be-

¹ Die Medizinische Fakultät wurde erst 1883 geteilt. Die Theologische Fakultät blieb bis 1891 ungeteilt.

schreiben. Tatsache ist allerdings, daß die Zahl der Studenten der deutschen Universität unter habsburgischer Herrschaft allmählich schrumpfte.

Der zweite Teil des Bandes behandelt die Entwicklung der Universität seit der Gründung der Tschechoslowakei. Hier beschreibt Havránek die Veränderungen, die sich mit dem neuen Staat ergaben: Das Verhältnis zwischen deutscher und tschechischer Universität verschob sich deutlich zugunsten letzterer. Allein die tschechische Universität galt nun als legitime Nachfolgerin der alten Karls-Universität. Das studentische Leben änderte sich u.a. durch die deutliche Zunahme ausländischer Studenten und die vollständige Öffnung der Universitäten für Frauen. Die ersten Jahre waren durch eine starke Politisierung des Universitätsbetriebes geprägt. Insbesondere die Konfrontation zwischen deutscher und tschechischer Universität setzte sich fort. Kurz nach Kriegsbeginn 1939 wurden die tschechischen Universitäten durch die Deutschen geschlossen, so daß viele Studenten und Professoren ins Ausland gingen. Einige Studenten konnten auf Initiative der tschechischen Exilregierung ihr Studium in Oxford abschließen. Havránek gibt auch einen Überblick über den Widerstand, den universitäre Kreise bis 1945 leisteten.

Die Rolle der deutschen Universität in den Jahren 1918 bis 1939 beschreiben Pešek, Mišková, Svobodný und Janko. Da die anderen deutschsprachigen Universitäten der früheren Habsburger Monarchie nun für die deutschen Böhmen im Ausland lagen, nahmen die Studentenzahlen an der deutschen Universität in Prag deutlich zu. Lediglich an der Juristischen Fakultät zeigte sich eine gegenläufige Tendenz, die in den geschmälernten Berufsaussichten für Absolventen begründet lag. Bemerkenswert sind die im Vergleich zur tschechischen Universität sehr hohen Promotionszahlen.

Die Fortentwicklung der deutschen Universität im 2. Weltkrieg, die Mišková beschreibt, war gekennzeichnet einerseits durch die Einrichtung einiger NS-naher neuer Lehrstühle, andererseits durch die Unterdrückung akademischer Freiheiten. Einige der Professoren der deutschen Universität erwiesen sich bis ins Jahr 1945 hinein als aktive Unterstützer des NS-Systems. Nach Ende des Krieges wurden am 18. 10. 1945 alle deutschen Hochschulen aufgelöst, eine konsequente Entscheidung angesichts des schon lange feststehenden Beschlusses zur Vertreibung aller Deutschen aus Böhmen und Mähren.

Die Nachkriegserneuerung der Universität, die unter einfachsten Bedingungen erfolgte, schildert Zilynská. Ab 1947 wurde die kommunisti-

sche Einflußnahme auf die Universität immer stärker, wie Pousta in seinem Kapitel über die Karls-Universität in den Jahren 1947 bis 1953 beschreibt. Unter diesem sich verstärkenden Einfluß standen auch die 600-Jahrfeierlichkeiten im Jahre 1948. Wenig später erfolgte eine Strukturreform nach sowjetischem Vorbild.

Einen Überblick über die Jahre 1953 bis 1969 gibt Havránek, wobei er darlegt, wie sich die sozialistische Prägung der Universität mehr und mehr manifestierte. Durch die 1952 gegründete Akademie der Wissenschaften verschoben sich die Forschungskapazitäten deutlich. Wenig verwunderlich ist auch, daß sich die Außenbeziehungen der Universität in jenen Jahren weitgehend auf den sozialistischen Raum beschränkten. Kurz betrachtet werden die Reformgedanken in der Studentenschaft der 60er Jahre, der Prager Frühling und als Schlußpunkt als Ausdruck der Hoffnungslosigkeit die Selbstverbrennung von Jan Palach im Jahre 1969. An diesen Beitrag schließt sich ein sehr kurzer summarischer Überblick der Stagnationsjahre 1969 bis 1989 von Petrání an, bevor wiederum Einzeldarstellungen zu den Fakultäten folgen.

Beide Bände schließen jeweils mit einer klar nach Quellengattungen gegliederten Bibliographie ab. Allerdings merkt man, daß hier die Übersetzung der etwas älteren tschechischen Version vorliegt, sind doch einige neuere Werke hier nicht verzeichnet, wengleich gegenüber der tschechischen Ausgabe einige Ergänzungen vorgenommen wurden.

Natürlich läßt sich bei einem solch monumentalen Werk in Details durchaus Kritisches anmerken. So fehlt beispielsweise ein Register, das bei 900 Seiten Text eine Selbstverständlichkeit sein müßte, wird doch kein Leser das ganze Werk auf der Suche nach bestimmten Informationen gänzlich durchlesen. Dies gilt umso mehr, als sich einige Kapitel inhaltlich überschneiden. Insofern lassen sich in Teilbereichen Wiederholungen erkennen, die aber zu einem großen Teil wohl kaum vermeidbar waren.

Auch die Übersetzung bietet in Details Inkonsistenzen, dies gilt für die variierende Schreibung von Orts- und Personennamen, aber auch für einige Termini, die wie *kopa* (= dt. *Schock* = engl. *threescore*) unübersetzt im Text verblieben, die aber ohne tschechische Sprachkenntnisse nicht erschließbar sind.

Inhaltlich fehlt auch eine eigenständige Darstellung über die Bibliotheken. Zwar gibt es einige eigenständige Publikationen zu dieser Thema-

tik,² zur Universitätsgeschichte gehört die (durchaus wechselhafte) Geschichte der Bibliotheken aber unbedingt dazu.

Trotz des sehr differenzierten Umgangs mit der Thematik der deutsch-tschechischen Beziehungen an der Universität, sind doch einige unbequeme Fragestellungen weitgehend ausgespart geblieben: So wird beispielsweise die Frage, was mit den deutschen Professoren und Studenten nach 1945 geschah, nur zwischen den Zeilen beantwortet. Keinerlei Erwähnung findet die Sudetendeutsche Akademie der Wissenschaften, die sich nach 1945 in der Tradition der Deutschen Universität sieht.

Als letzter Kritikpunkt ist die Aktualität zu nennen, endet doch die Darstellung mit den Jahren 1989/90; die Veränderungen in jüngerer Zeit, gerade auch im Rahmen des schwierigen Transformationsprozesses der letzten Jahre, finden hier keine Berücksichtigung.

All diese Kritik betrifft Details, die den Gesamtwert dieses verdienstvollen Werkes nur unwesentlich schmälern. Ohne Zweifel stellen die Bände ein Standardwerk nicht allein zur Prager, sondern insgesamt zur tschechisch-deutschen Universitätsgeschichte dar. Gerade deswegen wäre es wünschenswert, wenn in naher Zukunft auch eine deutsche Version dieser Universitätsgeschichte erschiene.

Georg Schuppener (Leipzig)

Wolfdietrich Hartung/Werner Scheler (Hg.): Die Berliner Akademie nach 1945. Zeitzeugen berichten (= Abhandlungen der Leibniz-Sozietät, Band 6), Trafo Verlag Berlin 2001, 229 Seiten, ISBN 3-89626-290-4, €24,80

Die Erforschung der Geschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR bleibt auch weiterhin ein weites Forschungsfeld für die Wissenschaftsgeschichte. Insgesamt gesehen ist die Geschichte der Akademie, ihrer Forschungsfelder und -aufgaben, ihres administrativen Aufbaus und die Aufdeckung der Entscheidungshierarchien, die Abhängigkeiten von

² Vgl. z.B. Voit, Petr: Pražské Klementinum. Prag 1990, Hekrdlovà, Kateřina, und Franc, Zdeněk: Klementinská knihovna. Bibliotheca semper viva. K 220. výročí zveřejnění. Prag 1997

Politik und Ökonomie sowie vor allem die Geschichte der Entstehung und Entwicklung ihrer Institute bis hin zur Abwicklung oder Umprofilierung erst peripher erforscht werden. Viel bleibt noch zu tun.

Eine ernsthafte, professionelle ‚Aufarbeitung‘ der Institutionsgeschichte kann nur gelingen, wenn diese mit Insiderwissen (so lange es zur Verfügung steht) ergänzt, abgeklärt oder sich in Diskussionen, die durchaus konträr verlaufen können, in einer objektiven Sichtweise durchsetzt. Dies trifft natürlich vor allem auf Vorgänge aus der jüngsten Geschichte zu, wo noch Emotionen eine große Rolle spielen und bei der objektiven Darstellung Probleme bereiten können. Deshalb ist eine Abgleichung des aus den Archiven gewonnenen Wissens mit den individuellen Erfahrungen von Akteuren eines zur Geschichte gewordenen Vorgangs so wichtig und in Bezug auf die Forschungen der Geschichte der DDR – wo dies keineswegs zur allgemeinen Methode historiographischen Forschens gehört – immer wieder anzumahnen. Versuche, dieses Manko zu beseitigen bzw. Materialien, wie zu Papier gebrachte Erinnerungsberichte, Interviews und dergleichen mehr für spätere Forschungen zur Verfügung zu stellen, können nicht hoch genug bewertet werden.

Die Leibniz-Sozietät hat sich schon des öfteren mit der Akademiegeschichte befasst, was ja auch nahe liegt, stammen doch fast alle Mitglieder der Sozietät aus der Akademie der Wissenschaften der DDR.

Auf einem Kolloquium im Juni 2000 stand die Geschichte der Akademie von 1945 bis zur Abwicklung der Institute und die im Widerspruch zum Einigungsvertrag stehenden Auflösung der Gelehrtengesellschaft 1991 bzw. 1992 im Mittelpunkt. Die dort gehaltenen Referate werden nunmehr einem breiteren Lesepublikum zugänglich gemacht. Sich mit diesem Zeitraum zu beschäftigen, wurde um so dringlicher, so das Selbstverständnis der Autoren, als immer wieder Legenden verbreitet wurden und werden, die allein das Ziel haben, die in der DDR erbrachten Leistungen von Wissenschaftlern zu ignorieren oder zu diskreditieren.

Die Autoren aller Beiträge können sich in starkem Maße auf persönliche Erfahrungen und Erlebnisse stützen. Sie haben die Akademie und die Forschung an ‚ihren‘ Instituten entscheidend mitgeprägt. Diese Berichte stellen eine erste Annäherung an die Darstellung wissenschaftlicher, sozialer und politischer Prozesse in der jüngeren Wissenschaftsgeschichte dar. Unberücksichtigt bleiben allerdings – neben den Anfängen in den ersten Nachkriegsjahren – viele fachspezifische Entwicklungen in den einzelnen Disziplinen.

Die Beiträge des vorgelegten Bandes sind zum größten Teil aus der Sicht von Wissenschaftlern geschrieben, die der oberen oder mittleren Leitungsebene angehörten. Sie stellen auch so etwas wie Bilanzen eines höchst verdienstvollen und weiterhin gewürdigten – heute aber von manchen Leuten eben ignorierten oder gar diskreditierten – Lebenswerkes der Autoren und ihrer Kollegen dar.

Die Erforschung und Auseinandersetzung mit der DDR-Akademiegeschichte ist für die Leibniz-Sozietät nicht abgeschlossen, sondern soll in den kommenden Jahren ihre Fortsetzung finden. Einstweilen findet man in diesem Buch neben allgemeinen Reminiszenzen zur Akademiegeschichte unter anderem Ausführungen des ehemaligen Präsidenten W. Scheler über die gesellschaftliche und staatliche Integration der Akademie, von U. Hofmann über die Planung und Organisation der Forschung an der Akademie sowie von J. Herrmann über die Wechselbeziehungen zwischen der Tätigkeit der Klassen, der Forschungen und den internationalen Wissenschaftsbeziehungen. Einige der Beiträge gehen auf speziellere Fragestellungen ein. So beleuchtet A. Laube die akademische Forschung und die Kooperationsbeziehungen am Beispiel der Reformationsgeschichte. W. Schirmer untersucht die Frage, ob Akademie-Institute angewandte Forschung betreiben sollte. K. F. Alexander stellt die Grundlagenforschung und Technologie-Entwicklung im Zentralinstitut für Elektronenphysik in den Jahren 1969 bis 1989 vor. P. Oehme bietet Erfahrungen aus einem Akademie-Industrie-Komplex an. Interessante Einblicke vermittelt C. Grote über die deutsch-deutsche Wissenschaftsbeziehungen der Akademie. Forschungserfolge und -lücken zur antiken Kulturgeschichte an der Akademie werden von R. Müller benannt. Insgesamt gesehen wird in jedem der genannten aber auch in den hier nicht extra aufgeführten Beiträgen deutlich, was alles an wissenschaftlichen Erfahrungen und Leistungen mit der Abwicklung der Akademie der Wissenschaften der DDR abgebrochen und verlorengegangen ist. Für den Wissenschaftshistoriker werden mit den zu Papier gebrachten Wortmeldungen einzigartige Quellen bereitgestellt. Auf eine Fortführung der ‚Aufarbeitung‘ der jüngsten Akademiegeschichte kann man gespannt sein.

Ulrich van der Heyden (Berlin)

Holger Ehlert / Heidi Cordier (eds.): The transition from higher education to the labour market. International perspectives and challenges. Verlag P. Lang, Frankfurt a.M. et al. 2002, ISBN 3-631-37325-2, 329 S., €29,90

Dieser Sammelband präsentiert die Ergebnisse des THELM-Projektes an der Universität Düsseldorf (THELM = Transition from Higher Education to the Labour Market), in dem die Berufsaussichten von Hochschulabsolventen in Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Japan, den Niederlanden, Polen, Sri Lanka und der Schweiz untersucht wurden. Die in dem Band vorgestellten Ergebnisse basieren auf einem Fragenkatalog, der an die Bearbeiter der einzelnen Länder ausgegeben wurde und von diesen um entsprechende landestypische Akzente ergänzt werden konnte. Den beiden Herausgebern, die schon mit Publikationen zum Thema Berufsorientierung an Hochschulen hervorgetreten sind und auch zu diesem Band eigene Beiträge liefern (Deutschland und Großbritannien), ist es gelungen, für die Untersuchung weitere Experten zu gewinnen, die entweder als Einheimische oder durch langjährige Aufenthalte mit den von ihnen bearbeiteten Ländern bestens vertraut sind. Darunter befinden sich so anerkannte Wissenschaftler wie Ulrich Teichler (Japan), Claude Diebolt (Frankreich), Roland Richter (Niederlande) und Heidi Hein (Polen).

Wie aus den einzelnen Beiträgen erkennbar wird, sind die Berufsaussichten von Hochschulabsolventen nicht nur weltweit, sondern bereits innerhalb Europas sehr unterschiedlich. Während die Arbeitslosenquote unter Akademikern in Irland, den Niederlanden, der Schweiz, in Polen und in Japan derzeit gering ist und Absolventen somit gute Startchancen haben, liegt der Anteil arbeitsloser Akademiker in Deutschland bei rund 5% und damit im Mittelfeld der untersuchten Länder. Noch ungünstiger ist die Situation in Frankreich und Italien, wo die Arbeitslosenquote junger Akademiker über 10% liegt. Ein besonders krasses Beispiel schildert Charles Fernando mit Sri Lanka: hier ist die Quote arbeitsloser Hochschulabsolventen sogar höher als die von nicht akademisch ausgebildeten Menschen.

Die Ursachen für diese ungleichen Berufsaussichten sind vielfältig. Eine Unterscheidung in 'reiche' und 'arme' Länder bietet hierzu keine ausreichende Erklärung, wie die genannten Beispiele erkennen lassen. Man gewinnt eher den Eindruck, dass es der Stellenwert ist, der einer akade-

mischen Ausbildung eingeräumt wird. So sind die Berufsaussichten für Jungakademiker in Polen und Irland zwar generell gut, die Entlohnung jedoch niedrig. In Italien sind die Aussichten sogar so ungünstig, dass rund 1/3 aller Hochschulabsolventen einen Beruf ergreifen, für den keine akademische Ausbildung erforderlich ist, während die beruflichen Perspektiven und Verdienstmöglichkeiten von Akademikern vor allem in Großbritannien deutlich über dem Durchschnitt der Bevölkerung liegen.

Detailliert wurden von den Autoren auch die Berufsaussichten für einzelne Studienfächer untersucht. Dabei zeigen sich ebenfalls starke Unterschiede zwischen den Ländern. Die besten Chancen haben in Polen, Irland und der Schweiz Computerspezialisten, in Italien dagegen Wirtschaftswissenschaftler und Zahnärzte. Während in der Schweiz zudem Lehrer gesucht werden, haben Lehramtsabsolventen in anderen Ländern oft erhebliche Schwierigkeiten, einen Berufseinstieg zu finden. Allgemein schwierig ist die Situation für Geisteswissenschaftler, die nicht den Lehrerberuf anstreben. Ihre Aussichten, einen ausbildungsadäquaten Beruf zu bekommen, sind in allen Ländern am ungünstigsten.

Einen weiteren Schwerpunkt legten die Herausgeber auf die Bedeutung zentraler Universitätseinrichtungen, sogenannten 'Career Services' bzw. 'Career Centers', bei der Integration der Absolventen in den Arbeitsmarkt. Aufgabe dieser mittlerweile an Universitäten vieler Länder existierenden Einrichtungen ist es, den angehenden Hochschulabsolventen bei der Jobsuche behilflich zu sein, Bewerbungsstrategien zu entwickeln und ihnen ein Zusatzangebot an Veranstaltungen zu bieten, in denen vor allem 'soft skills' trainiert werden. Wie Heidi Cordier für Großbritannien und Roland Richter für die Niederlande zeigen, haben die Career Centers in diesen Ländern seit vielen Jahren einen hohen Stellenwert, und auch in Deutschland gewinnen die Einrichtungen zunehmend an Bedeutung. Dagegen spielen sie in Japan, Irland und Frankreich (noch) keine große Rolle. Vor allem in Ländern mit geringer Akademikerarbeitslosigkeit scheint derzeit schlichtweg keine Notwendigkeit für sie zu bestehen.

Dies sind nur einige Beispiele aus der Fülle des detailreichen Sammelbandes, der zahlreiche, durch Zahlenangaben konkretisierte Informationen zum Bildungssystem und zu den Berufsaussichten von Hochschulabsolventen in den zehn untersuchten Ländern bietet. Jeder einzelne Aufsatz des Bandes hat dadurch einen hohen Informationswert. Für den Leser ist es jedoch gerade die Informationsfülle, die es nicht leicht macht, die zentralen Parallelen bzw. Unterschiede zwischen den Ländern zu erken-

nen. Daher wäre es günstiger gewesen, die Herausgeber hätten die Aufsätze in eine halbwegs logische und nicht nur in die alphabetische Reihenfolge der Länder gebracht – oder besser noch den Sammelband um eine abschließende, vergleichende Zusammenfassung ergänzt, statt in der Einleitung darauf hinzuweisen, dass dies zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen soll. Das würde den Lesern die Lektüre dieses lesenswerten Bandes um einiges erleichtern.

Andreas Stützer (Bayreuth)

Autorinnen & Autoren

Falk Bretschneider M.A., Historiker, promoviert an der Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales Paris und der Technischen Universität Dresden, seit 1999 Mitglied des deutschen Akkreditierungsrates.

Email: bretschn@ehess.fr

Michael Daxner, Prof. Dr. Dr. h.c., Professor für Soziologie und Jüdische Studien an der Universität Oldenburg; seit Oktober 2002 Politikberater in Österreich für südosteuropäische Entwicklung; zur Zeit Fellow am Khan Liberal Arts Institute, Smith College, USA. Email: michael.daxner@uni-oldenburg.de

Hans-Uwe Erichsen, Professor für Öffentliches Recht, Emeriti der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Münster, von 1990 bis 1997 Präsident der HRK, seit 1998 Mitglied und seit 2002 Vorsitzender des Akkreditierungsrates von HRK und KMK.

Karin Fischer-Blum, Dr. phil., Geschäftsführerin des Verbunds Norddeutscher Universitäten. Email: fischer-blum@uni-hamburg.de

Karola Hahn, Dr. phil., Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel.

Email: hahn@hochschulforschung.uni-kassel.de

Daniel Hechler, Student der Politikwissenschaft, Philosophie und Geschichte an der Universität Leipzig

Ulrich van der Heyden, PD Dr. phil. Dr. rer. pol. habil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, Freie Universität zu Berlin. Email: h1107dpp@rz.hu-berlin.de

Heike Kahlert, Dr. rer. soc., Diplom-Soziologin, Institut für Soziologie und Demographie der Universität Rostock.

Email: heike.kahlert@wisofak.uni-rostock.de

Barbara M. Kehm, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: kehm@hof.uni-halle.de

Klaudia Knabel, Dr. phil., Arbeitsstelle EU des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Email: knabel@daad.de

Reinhard Kreckel, Prof. Dr., Direktor des HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Professor am Institut für Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Email: kreckel@soziologie.uni-halle.de

Georg Krücken, Dr. rer. soc., Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. Email: georg.kruecken@uni-bielefeld.de

Marek Kwiek, Professor an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznan/Polen. Email: kwiekm@main.amu.edu.pl

Sigrun Nickel M.A., Beraterin für Hochschulentwicklung und Hochschulmanagement in Hamburg. Email: sigrun.Nickel@como-consult.de

Peer Pasternack, Dr. phil., beurlaubtes Mitglied von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin. Email: pasternack@hof.uni-halle.de

Georg Schuppener, PD Dr. Dr., Mathematikhistoriker und Germanist, Institut für Germanistik der Universität Leipzig. Email: georg.schuppener@epost.de

Manfred Stock, Dr., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: stock@hof.uni-halle.de

Andreas Stützer, Dr., Leiter des Career Service der Universität Bayreuth. Email: andreas.stuetzer@uvw.uni-bayreuth.de

Christian Tauch, Dr. phil., Leiter der Internationalen Abteilung der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz. Email: tauch@hrk.de

Ulrich Teichler, Prof. Dr., Direktor des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel. Email: teichler@hochschulforschung.uni-kassel.de

Christine Teichmann, Dr., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: teichmann@hof.uni-halle.de

Bernd Wächter, Direktor der Academic Cooperation Association (ACA) in Brüssel. Email: bernd.waechter@aca-secretariat.be

Siegbert Wuttig, Dr. phil., Leiter der Arbeitsstelle EU beim Deutschen Akademischen Austauschdienst. Email: wuttig@daad.de

Susanne Zemene, Diplom-Soziologin, Geschäftsstelle des Verbunds Norddeutscher Universitäten. Email: susanne.zemene@uni-hamburg.de

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Komplette Jahrgänge (1991-2001, je €50,-) können nachbestellt werden bei:
hso@rz.uni-leipzig.de

Einzeln lieferbar sind folgende Themenhefte:

Thomas Neie: Synopse hochschulrechtlicher Regelungen in Ostdeutschland (1995, 89 S.; €12,50)

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; €12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; €12,50)

Falk Bretschneider (Hg.): Hochschulpolitikerneuerung. Perspektiven für Sachsen (1998, 100 S.; €12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; €17,50)

Falk Bretschneider / Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; €20,-)

Monika Gibas/Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; €20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; €20,-)

Sebastian Gräfe/Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; €25,-)

<http://www.uni-leipzig.de/~hso>

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; €17,50)

<http://www.diehochschule.de>

